

République Algérienne Démocratique Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieure
Et De La Recherche Scientifique
Université batna 01-
Faculté des Sciences Humaines Et Sociales
Département De Psychologie et Science De
L'éducation Et L'orthophonie



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة 1
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم
النفس وعلوم التربية والأرطوفنيا
شعبة علم النفس
رقم التسجيل:
الرقم التسلسلي:

أثر تمثلات الأولياء للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على

اكتساب بعض المهارات الأكاديمية

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة باتنة
أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

تحت إشراف الأستاذة

بن علي راجية

إعداد الطالبة الباحثة

فائق هاجر

اسم الأستاذة	الرتبة العلمية	الجامعة	الصحة
بعزي سمية	أستاذ	جامعة باتنة 1	رئيسا
بن علي راجية	أستاذ	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقررا
مدور مليكة	أستاذ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
جعفر صباح	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
لويزة مسعودي	أستاذ محاضر أ	جامعة جيجل	عضوا مناقشا
تومي سامية	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 1	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي
خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ
وَالَّذِي يُضَوِّبُ الْمَوْتِ
وَالَّذِي يُضَوِّبُ الْمَوْتِ
وَالَّذِي يُضَوِّبُ الْمَوْتِ

شُكْرٌ وَعِرْفَانٌ

الحمد لله حمد الشاكرين، يارب لك الحمد والشكر على توفيقى لإتمام هذا العمل.

يسرني أن أوجه شكري وتقديري وعرفاني لمشرفتي الغالية " بن علي راجية" التي ساندتني وعلمت على إرشادي بالنصح والتصحيح في كل وقت ومنحتني الكثير من الوقت والجهد والتشجيع المستمر والتسيير والصبر لإنهاء هذا العمل وإتقانه، حفظها الله ومتعها بوافر الصحة والعلم.

كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من قدم لي يد المساعدة لإكمال هذه الأطروحة سواء من قريب أو من بعيد. خاصة عائلتي التي ساندتني في كل وقت.

كما أوجه الشكر لكل أساتذة مخبر سيكولوجية مستعمل الطريق الذين عملوا على توفير كل ما نحتاج.

جزيل الشكر للجنة المناقشة التي تفضلت علي بقراءة الأطروحة وتكبدت عناء السفر لمناقشة هذا العمل المتواضع، فجزاها الله خيرا على نصائحها.

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن التمثلات الاجتماعية التي يحملها الأولياء للمدرسة الابتدائية، وكذا الكشف عن مستوى متابعة الأولياء لأطفالهم مدرسياً، بالإضافة إلى البحث عن أثر التمثلات الاجتماعية لأولياء ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب بعض المهارات الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، وبالضبط في اللغة العربية. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدنا على المنهج الوصفي، حيث تم تصميم ثلاث أدوات تمثلت في استبيان تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة، استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء واختبار المهارات الأكاديمية في اللغة العربية، والتأكد من خصائصها السيكومترية في هذه الدراسة. ثم قمنا بتوزيع هذه الأدوات على عينة قوامها (250) ولي و(250) تلميذ من السنة الثالثة ابتدائي، اختيروا عرضياً للاعتبارات التي فرضتها الجائحة. وخلصت الدراسة بعد المعالجة الإحصائية إلى النتائج التالية:

- 1- تركز تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي للمدرسة على كونها مؤسسة "للتعلم والتعليم" و "التربية والتنشئة الاجتماعية".
- 2- مستوى المتابعة المدرسية من طرف أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي لأبنائهم متوسط.
- 3- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم.
- 4- لا تؤثر تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب المهارات الأكاديمية اللغوية.

الكلمات المفتاحية: التمثلات الاجتماعية، المتابعة المدرسية، المهارات الأكاديمية، العلاقة أسرة مدرسة.

Abstract

The current study aimed to identify the social representations of school that parents hold for primary school, as well as to determine the level of parents' follow-up to their children at school, in addition to searching for the impact of parents' social representations and their school follow-up to their children on acquiring some academic skills in the primary stage, and specifically in the Arabic language. In order to achieve this goal, the opportunistic sample of this descriptive study consisted of (250) parents' and (250) students from the third year students of primary school. The study tools were: The study tools were: school representations of parents to primary school students questionnaire, the parents school follow-up questionnaire, and the test academic skills in the Arabic language designed by researcher. The results are :

- 1_ Parents' representations about third year primary school students are based on the school being an institution for "learning and teaching" and "education and socialization".
- 2- The level of school follow-up by parents of third-year primary school students to their children is average.
- 3- There is a statistically significant correlation between parents' representations of third-year school students about school and their school follow-up of their children.
- 4- Parents' representations of third-year school students about school and their school follow-up of their children do not affect the acquisition of academic language skills.

Keywords: Social representations, School follow-up, Academic skills, School-family relationship.

Résumé

La présente étude vise à déterminer les représentations sociales des parents à l'égard de l'école, le niveau de suivi scolaire auprès de leurs enfants et l'effet des représentations sociales que les parents ont de l'école et de leur suivi scolaire sur l'acquisition -par leurs enfants - de certaines compétences académiques, notamment en langue arabe.

Pour atteindre ces objectifs, nous nous sommes appuyés sur la méthode descriptive. Nous avons construit trois outils (deux questionnaires et un test) qui mesurent dans l'ordre : les représentations sociales que les parents ont l'école primaire, le suivi scolaire, et les compétences académiques en langue arabe. Après avoir confirmé les propriétés psychométriques des outils, nous les avons appliqués à un échantillon aléatoire composé de 250 élèves de troisième année primaire, et de l'un de leur parent. Le choix de l'échantillonnage (aléatoire) était imposé par les considérations liées à la pandémie (covid-19). Après le traitement statistique des données, l'étude a conclu aux résultats suivants :

- Les représentations sociales que les parents d'élèves ont de l'école s'articulent autour de : « l'apprentissage et l'enseignement » et « l'éducation et la socialisation ».
- Le niveau de suivi scolaire des parents d'élèves de 3^{ème} année primaire auprès de leurs enfants est moyen.
- Il existe une corrélation statistiquement significative entre les représentations sociales de l'école par les parents d'élèves de troisième année et leur suivi scolaire auprès de leurs enfants.
- Les représentations sociales des parents vis-à-vis de l'école et le suivi scolaire de leurs enfants n'ont pas d'effet sur l'acquisition des compétences langagières académique.

Mots-clés : représentations sociales de l'école, suivi scolaire, compétences académique, relation école-famille.

فهرس المحتويات

المحتوى	
شكر وعرافان	
مستخلص الدراسة	
Abstract	
Résumé	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال والمخططات	
فهرس الملاحق	
مقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة وفرضياتها	
الصفحة	المحتوى
3	1- إشكالية الدراسة
8	2- أهداف الدراسة
8	3- أهمية الدراسة
9	4- الدراسات السابقة
24	5- التحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة
26	6- فرضيات الدراسة
الفصل الثاني: التمثلات الاجتماعية والمدرسة	
28	تمهيد
28	1- التطور التاريخي لمفهوم التمثلات الاجتماعية
31	2- مفهوم التمثلات الاجتماعية

34	3- المقاربات النظرية للتمثلات الاجتماعية
39	4- خصائص التمثلات الاجتماعية
40	5- وظائف التمثلات الاجتماعية
41	6- سيرورة التمثلات الاجتماعية
42	7- التمثلات الاجتماعية للمدرسة
47	خلاصة

الفصل الثالث: المتابعة المدرسية والمهارات الأكاديمية

49	تمهيد
50	1- المتابعة المدرسية
50	1-1- مفهوم المتابعة المدرسية
52	1-2- أهمية العلاقة ولي- مدرسة
57	1-3- بعض نماذج المتابعة المدرسية
60	1-4- وسائل المتابعة المدرسية
63	2- المهارات الأكاديمية
63	2-1- مفهوم المهارات الأكاديمية
64	2-2- القراءة والكتابة كمهارات أكاديمية
73	2-3- مهارتي القراءة والكتابة في المنظومة التعليمية الجزائرية
73	5- الأسرة وتعلم القراءة والكتابة
77	خلاصة

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

80	1- منهج الدراسة
80	2- الدراسة الاستطلاعية
107	3- الدراسة الأساسية

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

117	1- عرض نتائج الدراسة
125	2- تحليل ومناقشة النتائج
139	3- مناقشة عامة لنتائج الدراسة
141	مقترحات
143	خاتمة
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	خصائص النظام المركزي والمحيطي للتمثلات حسب أبريك	38
2	مضامين تمثلات الأولياء للمدرسة	82
3	توزيع عناصر التمثلات الاجتماعية للمدرسة لدى عينة الدراسة	84
4	توزيع البنود على أبعاد استبيان تمثلات الأولياء للمدرسة	86
5	كيفية متابعة الأولياء لأبنائهم دراسيا	88
6	كيفية التواصل مع الأولياء	89
7	توزيع البنود على أبعاد استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء	91
8	لكفاءة الختامية لميادين اللغة العربية	93
9	جدول مواصفات الاختبار	94
10	معامل ثبات استبيان تمثلات الأولياء للمدرسة بأسلوب الاتساق الداخلي	97
11	التجزئة النصفية لاستبيان تمثلات الأولياء للمدرسة	97
12	الصدق التمييزي لاستبيان تمثلات الأولياء للمدرسة	98
13	معاملات الارتباط بين بنود أبعاد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية والبعء ككل	99
14	معاملات الارتباط بين بنود بعد المدرسة كمؤسسة للتعلم والتعليم والبعء ككل	99
15	معاملات الارتباط بين بنود بعد المدرسة كمؤسسة اجبارية وضاغطة والبعء ككل	100
16	معاملات الارتباط بين بنود الأبعاد الثلاث لاستبيان تمثلات الاولياء للمدرسة والدرجة الكلية	100
17	معاملات ألفا كرونباخ لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء	101
18	التجزئة النصفية لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء	101
19	الصدق التمييزي لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء	102

103	معاملات الارتباط بين بنود بعد المساعدة المدرسية للطفل في المنزل و البعد ككل.	20
103	معاملات الارتباط بين بنود بعد التواصل مع المدرسة في الحياة المدرسية و البعد ككل.	21
104	معاملات الارتباط بين بنود البعدين للاستبيان والدرجة الكلية.	22
105	معامل الصعوبة لاختبار اللغة العربية	23
106	معامل تمييز الاختبار	24
107	معامل ثبات أسئلة الاختبار	25
109	توزيع عينة الأولياء من حيث صفة الولي الذي أجاب عن الاستبيان	26
110	توزيع عينة الأولياء من حيث السن	27
110	توزيع عينة الأولياء من حيث المستوى التعليمي	28
111	خصائص عينة التلاميذ من حيث الجنس	29
111	خصائص عينة التلاميذ من حيث السن	30
112	توزع بنود استبيان تمثلات الأولياء للمدرسة على الأبعاد	31
113	توزع بنود استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء على الأبعاد	32
115	توزيع أسئلة اختبار المهارات اللغوية على الميادين وكيفية تنقيطها	33
117	قيم ودلالة اختبار كولموجروف- سيمرنوف لمتغير التمثلات الاجتماعية	34
118	قيم ودلالة اختبار كولموجروف- سيمرنوف لمتغير المتابعة المدرسية	35
119	قيم ودلالة اختبار كولموجروف- سيمرنوف لمتغير المهارات الأكاديمية	36
120	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبيان تمثلات الأولياء للمدرسة	37
121	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء	38
121	توزيع مستويات المتابعة المدرسية من طرف الأولياء	39
122	معامل ارتباط بيرسون بين تمثلات الأولياء للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم	40

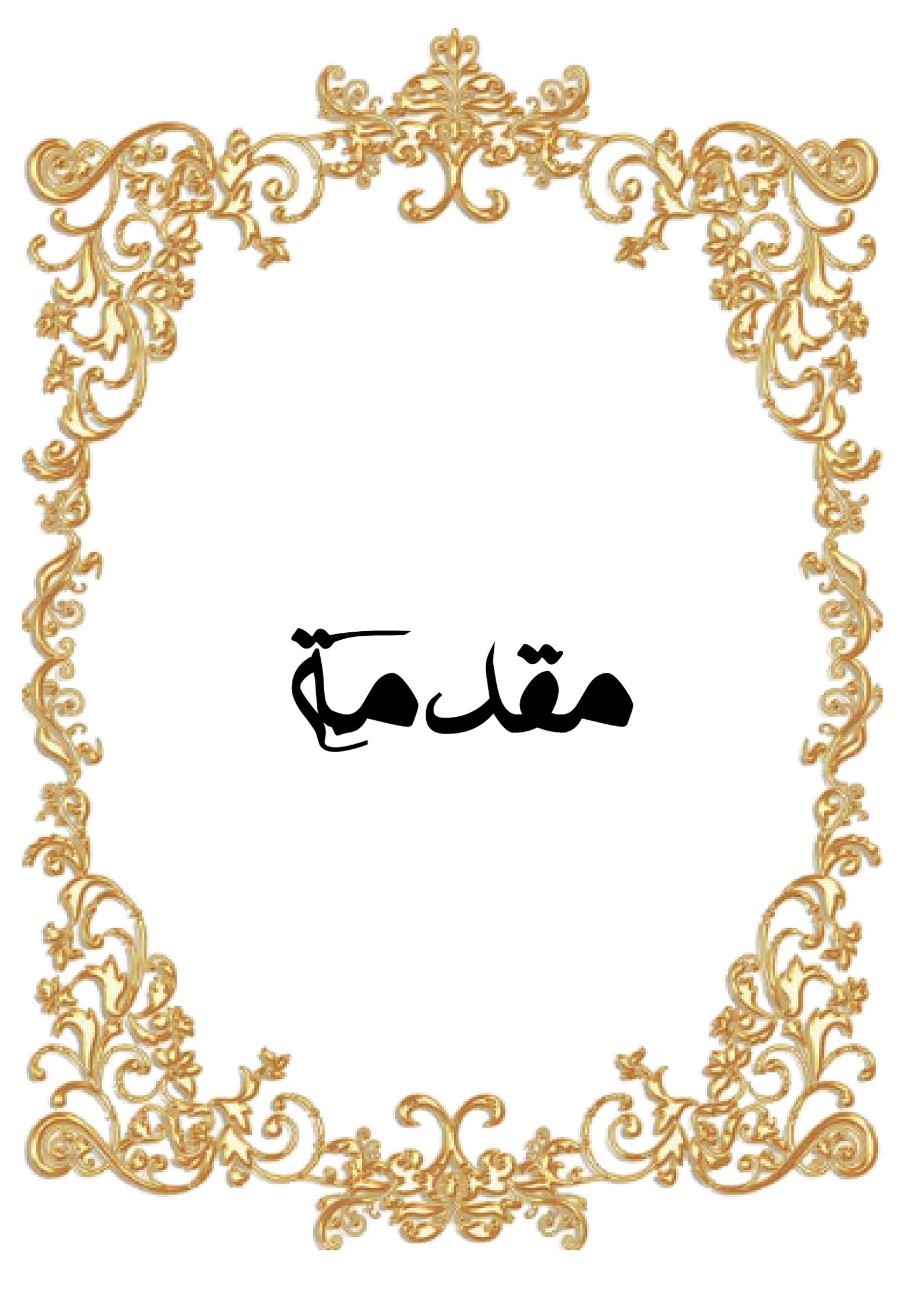
123	معامل ارتباط بيرسون بين تمثلات الأولياء للمدرسة وأشكال المتابعة المدرسية لأبنائهم	41
124	معامل الانحدار المتعدد القياسي لتمثلات الأولياء ومتابعتهم المدرسية على اكتساب المهارات اللغوية.	42

فهرس الأشكال والمخططات

الرقم	العنوان	الصفحة
1	العوامل المؤثرة في نتائج التلاميذ المدرسية حسب Grégory Voz	12
2	المثلث النفسي الاجتماعي	30
3	مراحل التمثلات الاجتماعية حسب موسكوفيسي	35
4	وظائف التمثلات الاجتماعية	40
5	توقعات وتمثلات الأولياء للمدرسة حسب تازوتي	45
6	المثلث البيداغوجي المزدوج	54
7	القراءة كعملية تفكير	66
8	العلاقة البنائية بين القارئ والنص	67
9	خصائص القراءة	69
10	تطور مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلم	70
11	معاني الكتابة لغة	71
12	اعتدالية توزيع تمثلات الأولياء للمدرسة حسب اختبار كولموجروف-سيمرنوف	117
13	اعتدالية توزيع المتابعة المدرسية من طرف الأولياء حسب اختبار كولموجروف-سيمرنوف	118

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان
1	الصورة الأولى لاستبيان التمثلات الاجتماعية للمدرسة
2	الصورة الأولى لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء
3	ملحق قائمة الأهداف السلوكية للكفاءات الختامية لميادين اللغة العربية
4	استبيان التمثلات الاجتماعية للمدرسة في صورته النهائية
5	استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء في صورته النهائية
6	اختبار المهارات الأكاديمية (للغة العربية)



مقدمة

تعد المدرسة بيئة اجتماعية ونفسية معقدة، تجتمع فيها الخصائص السيكولوجية المختلفة مع المتغيرات الاجتماعية بأبعادها المتعددة بهدف بناء الإنسان. فهي من بين أهم المؤسسات التربوية التي تعمل على إعداد الطاقات البشرية المؤهلة، بما تقدمه من المعارف والمهارات اللازمة التي تساهم في تعليم وتكوين الأفراد من جهة وتنمية المجتمعات وضمان تقدمها ومواكبتها للتقدم الحضاري والتطور العلمي ومختلف التغيرات التي يعايشها عالمنا من جهة أخرى.

وفي ظل أهمية مكانة المدرسة اليوم وتعظيم دورها في بناء وتحديد مستقبل الأفراد، وجد كثير من الأولياء أنفسهم مقحمين معها لتحقيق أهدافها. هذا التداخل في الأدوار هو أكيد نتاج اشتراك هاتين المؤسستين (المدرسة والأسرة) في رأس المال (الطفل/ التلميذ) وفي الأهداف، ما فرض مشاركة الأسرة للمدرسة في عملها من خلال التعاون الوثيق بين المؤسستين، فلا يمكن للمدرسة أن تقوم بأدوارها بجودة وتميز إلا من خلال تعاونها مع الأسرة، وهو ما يستوجب توحيد الجهود بين المؤسستين وتأسيس شراكة فعالة في سبيل تحقيق التكيف والتوازن المدرسي والاجتماعي المناسب للطفل، مع الوصول إلى الجودة والتميز في الأداء المدرسي.

وتعد قضية العلاقة بين المدرسة والأسرة من أهم القضايا التربوية والتعليمية التي اهتمت بها دراسات عدة، خاصة مع زيادة وعي الباحثين بضرورة فهم العوامل الموجودة خارج محيط المدرسة، ودراسة تأثيرها على أداء الطفل بالمدرسة والاهتمام أكثر بالبيئة الأسرية للأطفال.

ومع تأكيد الدراسات على أهمية الوسط الأسري في تعلم الأبناء، فقد شدد الباحثون على تأثير المتابعة المدرسية من طرف الأولياء وضرورة مشاركتهم الفعالة بالمدرسة. اهتمت الباحثين بهذه العلاقة وتأثيرها على المسار التعليمي للتلاميذ، ساهم في جعل الدراسات تتنوع بين الدراسات التي اهتمت بالأداء الدراسي بشكل عام وبين أخرى ركزت على نتائج التحصيل المدرسي، ومنها من تخصص أكثر من خلال اهتمامه باكتساب مواد دراسية بعينها كالقراءة أو اللغات أو العلوم أو الرياضيات، كونها تعد من المهارات الأكاديمية الأساسية التي تمكنه من تجاوز عقبات التعلم والمتطلبات الضرورية التي لا غنى عنها لنجاح تعلم الطفل.

التطور الهائل والسريع الذي يشهده العالم اليوم في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك التطور العلمي والتكنولوجي وما صاحبه من تدفق للمعارف جعل من المتابعة المدرسية للأطفال

من طرف الأولياء ضرورة لتيسير بلوغ الأهداف التعليمية. فتعلم الأبناء اليوم لا ينحصر في الساعات التي يقضونها في المدرسة فقط، فهم عادة ما يحفظون دروسهم وينجزون واجباتهم وتمارينهم، ويحضرون لتقويماتهم في المنزل. وفي وجود أي صعوبة أو سوء فهم أو حاجة للمساعدة فإن الولي يتحول إلى معلم في المنزل لمساعدة ابنه. مساعدة الأولياء قد لا تكون ظرفية فقط، وهذا ما نلاحظه كثيرا اليوم، فالأولياء يسهرون على نجاح أبنائهم وتحقيقهم لأفضل النتائج، ويحرصون على تتبع كل ما يتعلق بأبنائهم في المدرسة بمختلف الطرق والوسائل المتاحة، من خلال تكوين علاقات اجتماعية فعالة مع مختلف الفاعلين فيها، التواصل مع المعلمين، طلب المساعدة منهم أحيانا وغيرها من السلوكيات التي تدل على اهتمام الأولياء وانخراطهم بشكل أو بآخر في تدرّس أبنائهم.

من جانب آخر وقصد فهم هذه العلاقة التفاعلية بين المؤسستين من كل أبعادها التفاعلية من جهة، وقصد فهم ممارسات وسلوكيات الأولياء في خضم هذه العلاقة من جهة أخرى، فقد اهتمت أبحاث أخرى بهذه العلاقة التكاملية من خلال الاهتمام بما يحمله الأولياء من أفكار، ومعتقدات، وآراء عن المدرسة والتي تنتظم تحت مفهوم التمثلات الاجتماعية. هذه الأخيرة التي تؤدي دورا مهما في فهم الأفراد والجماعات للعالم المحيط بهم، وفي تحديد علاقاتهم مع الآخرين؛ كما تعمل على تكيف واندماج الأفراد مع محيطهم، وهو ما جعل العديد من الدراسات تؤكد على أهمية دراسة التمثلات الاجتماعية والاهتمام بها لما لها من قدرة على تفسير السلوك وفهمه.

فالاهتمام بالتعرف على تمثلات الأولياء للمدرسة سيسمح بفهم مختلف ممارسات وسلوكيات الأولياء، هذا لأن هذه الأخيرة ما هي إلا نتاج الأفكار والمعتقدات والاتجاهات الإيجابية والسلبية التي يحملونها عن المدرسة، وهي أيضا أساس السلوكيات اليومية التي يتبناها الأولياء اتجاه أبنائهم.

وانطلاقا من هنا جاء اهتمامنا بهذا الموضوع، والذي اخترناه أيضا نتيجة دوافع تتعلق بالتخصص الأكاديمي، ولكن أيضا نتيجة ممارستنا الميدانية -كأستاذة في التعليم الابتدائي- وما لاحظناه في الميدان من سلوكيات مختلفة للأولياء تؤثر على تدرّس الأبناء، ومن ثم محاولة فهم حقيقة علاقة تمثلات الأولياء للمدرسة بمتابعتهم المدرسية لهم، ثم تأثير هذين المتغيرين في اكتساب أطفالهم للمهارات الأكاديمية.

الباب النظري

الفصل الأول

إشكالية الدراسة وفرضياتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- أهداف الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- الدراسات السابقة
- 5- التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة
- 6- فرضيات الدراسة

1- إشكالية الدراسة

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية نوعية، ضرورية وهامة جدا، لا تقل أهميتها عن أهمية الأسرة؛ هذا لأن الطفل يقضي فيها فترة طويلة من حياته، ولأنها أيضا المؤسسة التي يمر من خلالها ليعبر من حياة الأسرة الضيقة إلى الحياة الاجتماعية الواسعة النطاق من خلال مختلف التفاعلات الصفية والاجتماعية التي تحدث داخلها.

والمدرسة كمؤسسة مهمة في حياة الطفل لا يتوقف دورها على الدور التدريسي الذي تؤديه فقط، فهي تؤدي إلى جانب ذلك أدوارا أخرى هامة وأساسية لا يمكن إغفالها، ولعل أهمها ما يتمحور حول مفهومي التربية والتعليم. فلا توجد مؤسسة اجتماعية أخرى تملك من الفرص ما تمتلكه المدرسة لإكساب الطفل مختلف المعارف والكفايات والمهارات والأدوار التي يحتاجها، وتعمل على تربيته ونقل ثقافة مجتمعه وتزويده بالخبرات اللازمة التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة على تعددها، خاصة في حياتنا الحالية.

لكن المدرسة لا يمكن أن تستقل بدورها هذا بمنأى عن الأسرة، كونها لا تستطيع العمل في عزلة عنها. كما أن الفعل التربوي بكل أبعاده عملية متعددة ومتفاعلة العناصر تتداخل فيها أطراف عدة، من أهمها تكامل دور الأسرة والمدرسة. ولهذا فالعلاقة بين المؤسستين ليست بالعلاقة السطحية التي تحل فيها مؤسسة محل أخرى، أو تقوم فيها واحدة بدور الأخرى. فلا يمكن لأي منهما -ومهما كانت امكانياته- بأن يضطلع بمهمة التربية والتعليم لوحده أو أن يمارسها بمعزل عن الأخرى. ومن ثم فإن عملية تربية وتعليم الطفل لا تقع على عاتق المدرسة فقط، بل هي عملية تشاركية، تكاملية شاملة للأسرة والمدرسة على حد سواء.

وقد يتجلى هذا العمل التشاركي ويتمظهر بالعودة لطبيعة الأنشطة المقدمة في المدرسة، والتي عادة ما تتنوع بين الأنشطة الصفية التي تتم داخل أسوارها، والأنشطة اللاصفية والتي تنجز خارج المدرسة (في المنزل عادة)، والتي لها دور مهم في بناء تعلمات الطفل. وهنا يصبح التقاء المدرسة بالأسرة -خاصة في المراحل التعليمية الأولى- أمرا لا مفر منه، إذ عادة ما يجد الأولياء أنفسهم ملزمين على متابعة أبنائهم مدرسيا ومشاركتهم في مختلف مراحل العملية التعليمية.

هذا العمل التشاركي والتعاوني بين المؤسستين هو ما يعرف بالمتابعة المدرسية للأولياء، والتي تقوم على الاهتمام الذي تبديه الأسرة بعمل أطفالها المدرسي وبكل ما يؤثر على تحصيلهم الدراسي بغية التكيف، النجاح وتحقيق أفضل النتائج. والمتابعة قد تظهر في عدة سلوكيات

ومؤشرات، أصبحنا نلاحظ بعضها في مجتمعنا اليوم بشكل متزايد ولافت للانتباه. فمن خلال واقع ممارستنا في سلك التعليم الابتدائي عادة ما نلاحظ حرص الأولياء على إيصال أطفالهم اليومي للمدرسة، على التواصل مع المعلمين والسؤال عن تقدم أبنائهم، على تأدية الواجبات المدرسية في المنزل، على البحث عن أفضل المدرسين والدروس الخصوصية لأبنائهم، والمراجعة معهم في فترة الامتحانات وغيرها من السلوكيات التي تدل ظاهريا على اهتمام الأولياء بمتابعة أبنائهم مدرسيا.

وقد حاولت عدة دراسات رصد السلوكيات التي تدل على متابعة الأولياء لأبنائهم مدرسيا، حيث توصلت دراسة Deslands, Bertrans (2004) إلى أن الأولياء يتابعون أطفالهم مدرسيا إذا اعتقدوا أن مساعدتهم مرغوبة من طرف الأساتذة، وإذا تلقوا دعوات فردية من المدرسة للمشاركة؛ وأنهم يستجيبون من خلال تمضية وقت أكبر في القراءة مع أطفالهم، أو مساعدتهم في أداء الواجبات أو ممارسة التهجئة أو بمساعدتهم على الدراسة قبل الاختبارات (p.416). كما كشفت دراسة زمام وونجن (2012) في الجزائر أن نسبة (91.34%) من أسر عينة دراستهما تساعد أبناءها على فهم دروسهم والمراجعة في المنزل، وأرجعت هذا إلى المستوى التعليمي المرتفع للأولياء في عينة الدراسة والذي يمكنهم من الفهم والمساعدة أكثر من غيرهم من الأسر ذات المستوى التعليمي المتدني أو الأسر التي تعرف مشكلات اجتماعية. كما كشفت أيضا عن وجود تباين في المتابعة المدرسية بين الوالدين فالأمهات أكثر اهتماما من الآباء بمساعدة الأبناء دراسيا وهذا بنسبة (67.71%). (ص. 332)

نفعية متابعة الأولياء لأطفالهم مدرسيا ومشاركتهم مختلف النشاطات الأكاديمية سواء داخل المدرسة أو خارجها يمكن أن يكون لها انعكاسات أو آثار إيجابية كثيرة، والتي من بينها وفق (Claes & Comean 1996) تنمية المهارات، تقليل نسبة الغيابات، تكوين اتجاه إيجابي نحو المدرسة، رضا الأولياء اتجاه المدرسة، ثقة أكبر في التعليم وفي الأساتذة، بالإضافة إلى انعكاس هذه العلاقة التعاونية على الأساتذة في حد ذاتهم بزيادة ثقتهم بالأولياء، تكوين اتجاهات إيجابية اتجاه الأولياء واتجاه عملهم المهني (p.82).

كما أثبتت الدراسات أيضا وفي نفس السياق أن وجود علاقة إيجابية بين المؤسستين (الأسرة والمدرسة) ومتابعة الأولياء لأطفالهم مدرسيا من شأنه أن يكشف عن بعض الآثار الإيجابية على المتعلم تظهر في أدائه الدراسي، إذ أوضحت دراسة Tazouti & Farlégan, (2010) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأداء المدرسي ومشاركة الأولياء في الحياة المدرسية. (p.3) وهو ما أكدته أيضا دراسة Larivée (2011) بكندا، والتي خلصت إلى أن جميع أنواع مشاركة الأولياء

في تنمية المهارات الأكاديمية للطفل يمكن أن يكون لها آثار مفيدة على أدائه المدرسي. (p.16-17)

لكن هل كل الأولياء يتابعون أطفالهم مدرسياً؟ وهل هم واعون بأهمية هذا السلوك؟ إن مشاركة الأولياء ومتابعتهم لأطفالهم مدرسياً قد تكون نتاج العديد من المتغيرات التي من بينها التمثلات التي يحملونها هم أنفسهم عن المدرسة، عن أهميتها بالنسبة لأطفالهم وعن دورها ووظائفها. حيث تعتبر التمثلات الاجتماعية للمدرسة من المتغيرات التي تحدد منظور الأولياء لها، وترسم حدود الشراكة معها. وقد بينت بعض الدراسات كدراسة (Voz 2012) أن التمثلات التي يحملها الأولياء عن المدرسة تؤثر في سلوكياتهم إزاءها وإزاء تدرّس أطفالهم، وأن مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية تعتمد على تمثلاتهم الاجتماعية لها، بالإضافة لوجود علاقة بين النجاح المدرسي للتلاميذ وتمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة الجيدة. (p.14)

أهمية تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة جعلت الباحثين يحاولون الكشف عن مضامينها وعن اختلافاتها؛ ففي دراسة قام بها بساعي (Bessai 2016) حول التمثلات الاجتماعية للمدرسة الجزائرية ظهر اختلاف تمثلات الأولياء للمدرسة الجزائرية العمومية، حيث أظهرت نتائج دراسته وجود ثلاث فئات من الأولياء؛ الفئة الأولى لها رؤية إيجابية للمدرسة وتمثلها أقلية من الأولياء الذين لهم تجارب ناجحة عمليا في المدرسة. إذ تعتقد هذه الفئة أن المدرسة قيد لا مفر منه للتنشئة الاجتماعية للأطفال واعترفت بقيمتها في تكوين الفرد. أما الفئة الثانية فقد اعتبرت المدرسة مشكل رئيسي في مجتمعنا، كونها مسؤولة عن زيادة معدل البطالة وأنها غير قادرة على توجيه وتكوين الشباب. في حين اعتبرت الفئة الثالثة من الأولياء أن للمدرسة دور في التعلم وضمن لنقل التراث الثقافي، لكنها لم تنجح في القيام بدورها على أكمل وجه وهو ما أثر في الهوية الثقافية للشباب الجزائري. (p.170) المتمعن في نتائج هذه الدراسة يرى التباين في تمثلات الأولياء حول المدرسة، هذا التباين لا يمس الدور بقدر ما يمس الناتج.

وفي نفس السياق كشفت دراسة (Boubekeur 1997) أن تمثلات الأولياء للمدرسة تركز حول المفهوم التقليدي لها، فالمدرسة الجزائرية بالنسبة لهم تعمل على تحقيق مجموعة أهداف تربية تشمل اكساب الأبناء الأخلاق، التعلم، نمو شخصية الطفل واكسابه مهنة في المستقبل. (p.59) أي أن محتوى التمثلات الاجتماعية للأولياء للمدرسة الجزائرية يرتبط بعنصرين: العنصر الأول الذي يرتبط بالوظيفة الأساسية الذي وجدت لأجلها المدرسة، والمتمثلة في "التربية والتعلم"،

والعنصر الثاني الذي ارتبطت فيه المدرسة بالمجال التفاعلي بين ما هو فردي واجتماعي، أي بمخرجات المدرسة بصفة عامة.

هذه التمثلات الاجتماعية التي يحملها الأولياء عن المدرسة الجزائرية تكونت نتاج معاشاتهم الشخصية واحتكاكهم بها كمتدرسين سابقا، لكن وبشكل أكبر نتيجة تفاعلهم مع مختلف المثيرات والممارسات التي تأتيم منها كأولياء -على تنوع أشكالها- وتواجدهم في دينامية تفاعلية دائمة معها. فطبيعة المهام الهادفة والمعقدة التي كلفت بها المدرسة من خلال تربية وتعليم الأطفال، خاصة في المراحل التعليمية الأولى والأساسية من حياتهم، لم يجعل عمل الأسرة ينتهي أو يقل بالتحاق الطفل إلى المدرسة، بل على العكس. بلوغ المدرسة أهدافها التعليمية، وتحقيقها لمختلف المعارف والكفايات خاصة الأساسية منها وبشكل جيد، عادة ما يتطلب تعاون الأسرة.

وبالرجوع لطبيعة المنظومة التعليمية الجزائرية، فإننا نجد أن الطفل يبدأ تعليمه بالمدرسة الابتدائية، وهذا بالتحاقه بالمرحلة التحضيرية التي تعمل على تربية الحواس والعمل على إيقاظ مداركه الذهنية وتعليمه العادات الاجتماعية الحسنة وإعداده لحياة الجماعة، ليمر بعدها إلى الدراسة في الطور الأول الذي يتكون من السنة الأولى والسنة الثانية ابتدائي، وهنا يركز تعلمه على تعلم المبادئ الأساسية للغة العربية، التي تعتبر من مقومات الشخصية الوطنية الجزائرية. ويهدف تدريس اللغة العربية في هذا الطور إلى اكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه، نظرا لوجود فارق كبير بين لغة التخاطب الخارجية ولغة التدريس.

تمكين المتعلم من اللغة العربية كمهارة أكاديمية أساسية جعل المنهاج في الطور الأول يركز على تعويده على استعمال اللغة والتمكن من مهاراتها في مختلف المواقف من خلال العمل على توفير ظروف مناسبة يتحقق بواسطتها الاستعمال اللغوي العفوي. لذا فإن اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تقدم على شكل وضعيات متنوعة، هيكلت ونظمت على شكل أربعة ميادين أو مهارات تشمل؛ فهم المنطوق الذي يهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، التعبير الشفوي الذي يعمل على إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق، وفهم المكتوب الذي يهدف إلى اكتساب المتعلم المهارات القرائية والفهم والمناقشة، وأخيرا ميدان التعبير الكتابي والذي يتناول فيه أنماط وتقنيات تعبيرية يتدرب عليها كتابيا بلغة سليمة.

اكتساب المتعلم لهذه المهارات الأكاديمية الأربعة للغة العربية (مهارات القراءة، مهارات الكتابة، مهارات التحدث، مهارات الاستماع) أمر في غاية الأهمية نظرا لمكانتها العرضية كلغة

تدريس في المنظومة التربوية، فإكتسابها ضروري لاكتساب تعلمات كل المواد الدراسية الأخرى والنفاد فيها (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص.32). وهنا يؤكد البصيص (2001) أن أهمية القراءة والكتابة في المراحل التعليمية الأولى تكمن في أهمية المرحلة ذاتها، باعتبارها جزء من سلسلة متتابعة من المراحل السابق منها يهيئ لللاحق. (ص30)

أهمية المهارات اللغوية وإكسابها للطفل مبكرا قد تبرر أيضا اهتمام الأولياء بتعلم أبنائهم لها خلال السنوات الأولى من التمدرس، وحتى قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية عند البعض. هذا الاهتمام يمكن ملاحظته أيضا وفق الوكيل، التهامي وسليمان من خلال مجموعة عادات ونشاطات يمارسها الأولياء في المنزل قصد تنمية الاستعداد لاكتساب اللغة حرصا منهم على أن يتلقى أبنائهم تعليما وتربية سليمة ومتكاملة، خاصة في المراحل التعليمية الأولى (الوكيل وآخرون، 2016، ص.19).

إكتساب أطفال الطور الأول من المرحلة الابتدائية للمهارات اللغوية والأكاديمية بصفة عامة، هو أكيد نتاج عمل المدرسة، لكن العلاقة التي تربط بين المدرسة والأسرة، وما نلاحظه يوميا من سلوكيات تدل على المتابعة من طرف الأولياء قادنا في دراستنا هذه للتساؤل حول ما إذا كان لتمثلات الأولياء للمدرسة، ومتابعتهم لأطفالهم مدرسيا أثر على إكتساب المهارات الأكاديمية عامة واللغوية بشكل خاص في الطور الأول من التعليم الابتدائي. لكن قبل الإجابة عن تساؤلنا هذا وجب علينا أولا أن نتعرف على التمثلات الاجتماعية لأولياء تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي عن المدرسة وعن مستوى متابعتهم لأبنائهم مدرسيا، لنمر بعدها لتحديد العلاقة فالأثر على إكتساب المهارات الأكاديمية اللغوية. وبهذا تأتي تساؤلات دراستنا هذه كالتالي:

- 1- كيف يتمثل الأولياء اجتماعيا المدرسة الابتدائية؟
- 2- ما هو مستوى متابعة الأولياء مدرسيا لأبنائهم بالمرحلة الابتدائية؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تمثلات الأولياء للمدرسة الابتدائية ومتابعتهم المدرسية لابنائهم؟
- 4- هل تؤثر تمثلات أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائي الاجتماعية للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على إكتساب المهارات الأكاديمية اللغوية؟

2- أهداف الدراسة

نسعى من خلال الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن التمثلات الاجتماعية التي يحملها الأولياء للمدرسة الابتدائية.
- الكشف عن مستوى متابعة الأولياء لأطفالهم مدرسيا.
- الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين تمثلات الأولياء للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم.
- الكشف عما إذا كانت التمثلات الاجتماعية لأولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم يؤثر على اكتساب المهارات الأكاديمية في اللغة العربية.

3- أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية المدرسة والأسرة في حياة المتدرسين اليوم، سواء من حيث مكانتهما، وظائفهما، أهدافهما أو ضرورة تشاركهما لتحقيق التوافق والنجاح للطفل. كما تأتي أهميتها من أهمية الموضوع الذي نتناوله؛ فهي دراسة تحاول تسليط الضوء على متغيرات دينامية نفس اجتماعية، تعليمية ومعرفية في آن واحد. متغيرات تنشأ عن التفاعل الذي يحصل بين مؤسستين هامتين في حياة الأفراد اليوم، مؤسستين تشتركان في رأس المال (طفل/ تلميذ) والذي تستثمران فيه بهدف الوصول به الى أحسن حالاته من خلال العمل على تعليمه وتنشئته اجتماعيا وتكوين شخصيته وتشكيل مستقبله.

إذ يعد التعرف على محتوى التمثلات الاجتماعية للأولياء نحو المدرسة من الأهمية بما كان، لما يلعبه من دور في تحديد العلاقات، وكشف السلوكيات وفهمها. كما سيمكننا من تقديم تفسيرات لمختلف ممارسات الأولياء اليومية اتجاه المدرسة، وانعكاسها على المردود التحصيلي للطفل. وفي نفس الوقت يعتبر موضوع المتابعة المدرسية للأولياء من المواضيع التي لم تعرف الاهتمام الكافي من طرف الباحثين -خاصة وطنيا ومحليا وفق إطلاعنا- رغم ما يشار إليه في الدراسات التربوية عن أهميته وكونه عاملا أساسيا ومحفزا للنجاح المدرسي. ومن ثم فإن أهمية دراستنا تكمن في محاولة الكشف عن تفاعل هذين المتغيرين وأثرهما في عملية اكتساب التلميذ في المراحل التعليمية الأولى للمهارات الأكاديمية اللغوية، وبشكل خاص مهارتي القراءة والكتابة كمهارتين مفتاحيتين في العملية التعليمية التعلمية.

أهمية دراستنا تنبع من أهمية كشف أثر كل من تمثلات الأولياء ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب المهارات اللغوية. هذه الأخيرة التي نجد كمارسين مستوياتها تختلف بين المتعلمين رغم أن ما يقدم في القسم نفسه. أكيد يمكننا تفسير هذا الاختلاف بالفروق الفردية بين المتعلمين، لكننا نرى أن هذا التفسير بمفرده لا يكفي، ولعل هذا هو ما دفعنا للبحث عن إيجاد تفسير لهذا التفاوت من خلال التركيز على دور الأسرة التربوي كونها طرف مهم في حياة المتعلم، وفي بناء الرابطة بينه وبين مؤسسته التعليمية. فتمثلات الأولياء للمدرسة تنعكس في حديثهم عنها وعن مكوناتها، في وعيهم لأدوارهم كشركاء لها وفي طريقتهم لمتابعة أبنائهم مدرسيا وهو ما يؤثر بطريقة أو بأخرى في اعتقادنا على اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية. هاته المرحلة التعليمية التي تعد بمثابة القاعدة الأساسية لما يأتي بعدها من مراحل تعليمية أخرى.

كشف أثر كل من تمثلات الأولياء ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب المهارات عامة واللغوية بشكل خاص قد يدفع لإعادة تحديد العلاقة بين المدرسة والأسرة ولتجاوز صراع الأدوار الحادث بينهما أحيانا، وحتى لدفع الوصاية لتحديد آليات التفاعل بين هاتين المؤسستين بشكل أوضح وأحسن مما هو عليه اليوم، وهو ما نجده في بعض المنظومات التعليمية الغربية.

وفي ظل قلة وشح الدراسات -في حدود اطلاعنا- حول المتغيرات التي جمعتها دراستنا فإنه يمكننا القول أن الدراسة الحالية قد تعد مرجعا ومنطلقا مهما فيما يتعلق بالدراسات التي تتناول العلاقة بين الأسرة والمدرسة وانعكاسها وتأثيرها على مهارات ومكتسبات التلميذ، خاصة في المنظومة التعليمية الجزائرية.

4- الدراسات السابقة

في بحثنا عن الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع دراستنا -وفي حدود اطلاعنا- لم نجد دراسات جمعت بين متغيرتنا، كل ما وجدناه هي دراسات تناولت المتغيرات بشكل منفرد أو جمعت بين متغيرين منها، نعرضها وفق ما يلي:

- الدراسات التي اهتمت بتمثلات الأولياء للمدرسة.

- الدراسات التي اهتمت بالمتابعة المدرسية والأداء أو التحصيل الدراسي.

4-1 دراسات تناولت تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة.

4-1-1 دراسة فريد بوبكر (1997) بالجزائر: دراسة بعنوان تمثلات الأولياء لأهداف المدرسة في الجزائر Les représentation des objective de l'école par les parents en Algérie. هدفت

إلى دراسة تمثلات الأولياء لأهداف المدرسة الجزائرية. ولجمع البيانات قام الباحث بإجراء مقابلات لتقصي الأهداف الأساسية للمدرسة الجزائرية، وتمثلت عينة الدراسة في (120) ولي يقيمون بمدينة قسنطينة، تم تقسيمهم لـ (6) مجموعات متميزة وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الاجتماعي، هذا الأخير الذي استخدم له معيار المهنة والمستوى التعليمي. حيث تم تحديد (03) مستويات اجتماعية (مرتفع، متوسط، منخفض)، قدم الأولياء (166) هدفا صنفت في (13) مجموعة، ثم تم إدراجها ضمن (3) مجالات كبرى تشمل هذه المجالات؛ الأهداف التربوية شملت: تنشئة الطفل أخلاقيا واجتماعيا، تربية الطفل، تكوين قاعدي، تعلم مهنة، تطوير الشخصية، التكوين الاحترافي، الأهداف البيداغوجية وشملت: إعداد الطفل للمستقبل، التنظيم، تمديد التعليم إلى غاية السن 16 سنة، بالإضافة إلى الأهداف الاجتماعية ومنها: وسيلة للارتقاء، تطوير المجتمع، تعلم العربية. وكان من أبرز نتائج الدراسة بعد التحليل:

- اختلاف تمثلات الأولياء حول الأهداف التي تسعى المدرسة الجزائرية لتحقيقها؛ حيث أن نسبة (63%) من الأولياء يتعاملون مع التعليم لتحقيق الأهداف التربوية، والتي تستهدف مستقبل أطفالهم من وجهة النظر الأخلاقية والمعرفية واكتساب المهنة والشخصية، من جهة أخرى فإن الأهداف الاجتماعية مدعومة بشكل ضعيف من قبل الأولياء (10%).

- الأولياء من مستوى اجتماعي منخفض يميلون لجعل المدرسة مسؤولة عن الاضطلاع بدورهم بتقديمها التربية الأخلاقية والدينية والمدنية، على عكس الأولياء ذوي المستوى الاجتماعي المرتفع؛ فالمدرسة بالنسبة لهم تشكل المهارات والقدرات حتى يتمكن الطفل من التعلم والاستقلالية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تمثلات الأولياء تعزى لمتغير الجنس والمستوى الاجتماعي.

4-1-2 دراسة فنتان وهامون (Samuel Fontaine, Jean François Hammon) ، (2010)

بعنوان: " التمثلات الاجتماعية للمدرسة من وجهة نظر الأولياء والأساتذة بجزيرة ريونيون " La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à la Réunion. وهدفت للكشف عن التمثلات الاجتماعية المشتركة حول المدرسة الابتدائية لدى كل من الأولياء والمعلمين، وهذا بالاعتماد على نظرية أبريك وتقنية فارجيس (Abric et Vergés) لدراسة التمثلات الاجتماعية، حيث استخدمنا لجمع المعلومات الاستبيان والمقابلة غير الموجهة على عينة قوامها (213) فرد، قاما بتقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة أولياء التلاميذ، ومجموعة المعلمين. وبعد تحليل النتائج توصلنا إلى:

- يشترك الأولياء والمعلمون في بنية النواة المركزية لتمثلاتهما للمدرسة والتي شملت: التعلم والتربية.

- تختلف بنية العناصر المحيطة بين الأولياء والمعلمين، فالمجموعة الأولى تشتمل على: القراءة، الكتابة، المستقبل، التعليم، النجاح، في حين أن بنية العناصر المحيطة للمجموعة الثانية ضمت: المعرفة والطفل.

4-1-3 دراسة جريجوري فوز (Grégory Voz) (2012) ببلجيكا بعنوان: ماهي المدرسة الجيدة؟
تمثلات البالغين وإخفاقات التلاميذ Qu'est-ce qu'une bonne école? Représentations d'adultes et échecs d'élèves.

هدفت لتحديد تمثلات البالغين للمدرسة الجيدة وعلاقة هذه التمثلات الاجتماعية بنجاح أو فشل التلاميذ. تم إجراء الدراسة مع منظمة تدريبية غير ربحية (ASBL) أين أجرى الباحث مقابلات مع (29) فرد من الفريق التربوي (مدراء، أساتذة)، بالإضافة إلى استجواب (27) أسرة من أصول مهاجرة (من المغرب العربي، أوروبا الغربية، إفريقيا، دول الشرق) بلغتهم الأصلية قصد الحصول على إجابات صادقة، في حين تم إرسال استبيان يضم نفس الأسئلة إلى (187) عائلة من السكان الأصليين، لهذه العائلات طفل واحد على الأقل بالروضة والسنة (6) ابتدائي.

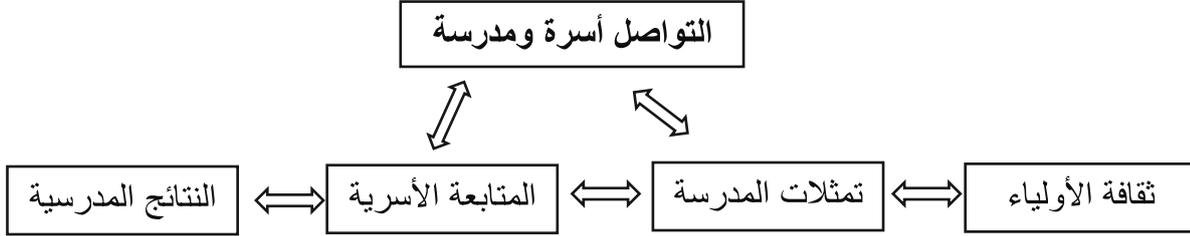
تم قياس التمثلات الاجتماعية بالاعتماد على الطريقة الترابطية من خلال استحضار (5) كلمات تعبر عن المدرسة الجيدة و(5) كلمات تعبر عن المدرسة السيئة في وقت زمني قدره دقيقة، ثم القيام بتصنيف هذه التدايعات إلى (8) مجموعات وهي (الرفاهية والاحترام، الانفتاح والتواصل، التعاون والتنظيم، عامة، العمل والنشاط، الانضباط، البنية التحتية، المهنيين)، وخلص تحليل النتائج الى:

- تركز تمثلات الأولياء للمدرسة الجيدة حول الرفاهية والانفتاح والتي شملت التدايعات التالية: ترحيب، صداقة، حب، الابتعاد عن العنصرية، سعادة، هدوء، رعاية، صبر، مرح. وتمثلات العمل والتي شملت: التعلم، إعطاء الواجبات المنزلية، التربية، المعرفة، التحفيز، الدينامية، الإثراء، الفاعلية، بالإضافة للفريق التربوي والتي شملت: مدرسين جيدين، إدارة جيدة، مديرين جيدين، مدير كفاء.

- توجد علاقة بين النجاح المدرسي للتلاميذ والتمثلات الاجتماعية للأولياء للمدرسة الجيدة التي تركز على الفريق التربوي.

- تعتمد مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية جزئيا على التمثلات الاجتماعية.

- نتائج التلاميذ المدرسية تعود لعوامل عدة متداخلة منها ما يتعلق بالطفل في حد ذاته، بمحيطه المدرسي وبمتغيرات أخرى تشرح جزءا من التباين أكثر من مجرد الالتزام الأسري بالمتابعة لوحده. كما لخص الباحث النتائج التي توصل إليها في المخطط التالي:



مخطط رقم (1): العوامل المؤثرة في نتائج التلاميذ المدرسية حسب Grégory Voz

4-1-4 دراسة نجاج بيكي بي نقوما (Nadege Bikie Bi Nguema) (2015) بعنوان: "التمثلات الاجتماعية للمدرسة لأولياء الباكوي بالغبون". Les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon. وهدفت الدراسة إلى تحديد التمثلات الاجتماعية للمدرسة من وجهة نظر الأولياء من السكان الأصليين (باكوي) بالغبون، والذين بلغ عددهم (11) ولي من كلا الجنسين. ولجمع البيانات استعانت الباحثة بالمقابلة النصف موجهة، بالإضافة إلى الاعتماد على تقنية الخريطة الذهنية. وبعد تحليل النتائج توصلت إلى أن التمثلات الاجتماعية لأولياء عن المدرسة تتمحور حول أربعة مفاهيم هي:

- المدرسة بالنسبة للولي تحقق النجاح الاجتماعي.
- يرى الأولياء أن المدرسة فضاء لتكوين الفرد وحمايته من الانحراف.
- المدرسة تنادي بتكافؤ الفرص بين الأفراد، وهو ما يحاربه المجتمع لوجود الطبقية.
- اختلاف تمثلات الأولياء للمدرسة حسب جنس الأولياء.

4-1-5 دراسة أوسيري ميشال وأوسيري فرانك (Ossiri Michèle, Ossiri Franck) (2015)، بكوت ديفوار المعنونة بـ: "التمثلات الاجتماعية للمدرسة والمشاركة الاجتماعية لأولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية في منطقة جويو Représentation sociale de l'école et participation sociale des parents d'élèves du primaire dans le département de gueyo". هدفت هذه الدراسة إلى فهم تمثلات الأولياء للمدرسة وتقييم مستوى مشاركتهم في النجاح الأكاديمي لأطفالهم، ولتحقيق هذا الهدف تم إجراء مقابلات فردية مع (20) فرد من سكان بلدة كوسوهيو، بريتهيو، تيدجيلي (Kossohio, Tédjélé, Brethio) بكوت ديفوار. وبينت النتائج أن الأولياء على دراية بأهمية ودور

المدرسة ف (55%) من الأولياء اعتبروا المدرسة بيئة لاكتساب المعرفة، واعتبر (35%) من الأولياء المدرسة بيئة لإعداد أجيال المستقبل، و(10%) من الأولياء تمثل المدرسة كبيئة للمعرفة ولتنمية المهارات الشخصية. كما توصل الباحثان إلى أن الأولياء يشاركون بنشاط في تدرّس أبنائهم لإنجاحهم وتظهر مشاركتهم من خلال مساهمة (70%) من الأولياء في عمل المدرسة، ومشاركة (25%) في اجتماعات أولياء التلاميذ، أما (5%) من الأولياء يتطوعون في المدرسة، وهم واعون بأهمية دور المدرسة حتى وإن كانت ظروف التعلم والتعليم لا تتماشى والمعايير الدولية.

4-1-6 دراسة رشيد بساعي (2016) الموسومة بـ: " صورة المدرسة العمومية الجزائرية من وجهة نظر الأولياء ببجاية. L'image de l'école publique algérienne chez les parents d'élèves. هدفت الدراسة لإبراز تمثلات الأولياء وتحديد موقفهم اتجاه المدرسة العمومية في الجزائر، ومعرفة الصورة التي يحملها الأولياء في أذهانهم والمكانة الاجتماعية التي تحظى بها المدرسة عندهم. حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (30) ولي له ابن ممتدرّس ببجاية. استعان الباحث في جمع البيانات الميدانية بالمقابلة النصف موجهة، وأظهرت النتائج أن (76.7%) من الأولياء يعطون قيمة للمدرسة نظرا لدورها التربوي والاجتماعي، في حين أن (23.3%) لا يعتمدون كثيرا على المدرسة ولا يأملون كثيرا عليها في مستقبل ونجاح أبنائهم.

كما توصل الباحث إلى وجود اختلاف في تمثلات الأولياء للمدرسة الجزائرية العمومية، حيث أظهرت نتائج دراسته وجود ثلاث فئات من الأولياء؛ الفئة الأولى لها رؤية إيجابية للمدرسة وتمثلها أقلية من الأولياء الذين لهم تجارب ناجحة عمليا في المدرسة. إذ تعتقد هذه الفئة أن المدرسة قيد لا مفر منه للتنشئة الاجتماعية للأطفال واعترفت بقيمتها في تكوين الفرد. أما الفئة الثانية فقد اعتبرت المدرسة مشكل رئيسي في مجتمعنا، كونها مسؤولة عن زيادة معدل البطالة وأنها غير قادرة على توجيه وتكوين الشباب. في حين اعتبرت الفئة الثالثة من الأولياء أن للمدرسة دور في التعلم وضمان لنقل التراث الثقافي، لكنها لم تتجح في القيام بدورها على أكمل وجه وهو ما أثر في الهوية الثقافية للشباب الجزائري. المتمعن في نتائج هذه الدراسة يرى التباين في تمثلات الأولياء حول المدرسة، وأن هذا التباين لا يمس الدور بقدر ما يمس الناتج.

4-1-7 دراسة فائق هاجر وبن علي راجية (2022) بباتنة، والمعنونة بـ" المدرسة من منظور التمثلات الاجتماعية للأولياء، دراسة ميدانية على عينة من الأولياء بمدينة باتنة". هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن مضامين التمثلات الاجتماعية للأولياء حول المدرسة، بالإضافة

إلى الكشف عن بنية هذه التمثلات وكيفية انتظامها. ولهذا الغرض انتهجت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بدراسة ميدانية على عينة قوامها (56) ولي تم اختيارهم عرضياً، وبالاعتماد على تقنية التداعي الحر لأبريك (Abric) ثم ترتيب التداعيات تم جمع التمثلات وتحليل محتواها بالاعتماد على برنامج (Evoc 2005). حيث بينت النتائج أن التمثلات الاجتماعية للأولياء تعكس في عمومها الوظائف الأساسية التي من أجلها وجدت المدرسة أي الوظائف التعليمية، الاجتماعية والنفسية، وشملت النواة المركزية تمثل: التعلم، البيت الثاني، التربية، بناء الشخصية، المستقبل، أما العناصر المحيطة فقد شملت على تمثل تكوين العلاقات. كما اشتملت العناصر المحيطة على تمثلات أخرى مناقضة للتمثلات الأولى تمثلت في: مصدر ضغط، تضيق وقت، مؤسسة إجبارية.

4-2 دراسات تناولت المتابعة المدرسية والأداء أو التحصيل الدراسي.

4-2-1 دراسة دويلوا وديسلاند وروسو و نادو (Lucie Deblois, Rollande desllande, Michel Rousseau, Fulie Nadeau) بكندا الموسومة بـ: "المرافقة الوالدية في تعلم القراءة للطلاب الكنديين" L'accompagnement parentale dans l'apprentissage en canadiens .Lecture des élèves وكان الهدف منها تحديد العلاقة بين أشكال المرافقة الوالدية واكتساب الأطفال مهارة القراءة والتي تم تقييمها عن طريق البرنامج الدولي لـ (OCDE) والبرنامج الدولي لمتابعة اكتساب الطلاب (PISA)، وهو تقييم دوري كل ثلاث سنوات يقيم الطلاب في ثلاث مجالات رئيسية وحاسمة هي: فهم القراءة، الرياضيات والعلوم. حيث تم قياس المرافقة الوالدية في هذه الدراسة على أساس المتغيرات الثلاث التالية: التواصل الاجتماعي، التواصل الثقافي، المساعدة في الواجبات المنزلية. وتوصل الباحثون إلى أن الارتباط بين أشكال المرافقة الوالدية وتعلم القراءة ضعيف نسبياً، واتضح أن التواصل الثقافي (التحدث مع المراهقين عن الأفلام، الموسيقى، الكتب، وغيرها) هو الأكثر ارتباطاً بتعلم القراءة. كما تبين أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي مسؤول أكثر عن التباين في أداء القراءة بنسبة (61%)، في حين أن المرافقة الوالدية تؤثر بنسبة (7.6%).

4-2-2 دراسة دوسيه واتزشنايدر وجيمي بورك (Jean-Jacques Doucet, Anouk Utschneider, Jimmy Bourque) بكندا. والمعنونة بـ: "تأثير الأولياء على المردود الدراسي: مقارنة بين التلاميذ المولودين في كندا والمولودين خارج كندا. Influence parentale sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays". وهدفت الدراسة لمقارنة تأثير ممارسات الأولياء على الأداء والنجاح المدرسي

للتلاميذ المولودين بكندا والتلاميذ المولودين خارجها، أين تم تطبيق استبيان على عينة عشوائية قوامها (24502) تلميذ تتراوح أعمارهم بين (13) سنة و(16) سنة. الاستبيان مأخوذ من برنامج مؤشرات التحصيل الدراسي (PIRS) في العلوم والذي يشمل: النجاح في العلوم، الوقت الذي يمضيه الأولياء مع أطفالهم لحل الواجب المنزلي، تأثير أحكام وتشجيع الأولياء على الأداء الأكاديمي، مفهوم التلميذ للمدرسة والعلوم، أسباب النجاح أو الفشل المدرسي. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن أولياء المجموعتين يعتبرون نجاح الأطفال في العلوم أمر مهم، وكلما زادت الأهمية التي يعطيها الأولياء للنجاح في العلوم زادت النتائج المدرسية فيها.
- ترتبط زيادة وقت مشاركة الأولياء في المساعدة في الواجبات المنزلية بانخفاض درجات اختبار العلوم بين كلا المجموعتين.
- لا توجد فروق في مشاركة الأولياء في الواجبات المنزلية للعلوم بين الطلاب المولودين في كندا أو المولودين خارجها.
- النجاح في العلوم غير ناتج عن مشاركة الأولياء في كلا المجموعتين.
- تأثير مشاركة الأولياء في الواجبات المنزلية إيجابي وأكثر وضوحاً بين التلاميذ المولودين في كندا.

4-2-3 دراسة تازوتي و فارليقان (Youssef Tazouti, Annette Farlégan) (2010) بفرنسا.
والمعنونة بـ: " الشعور بالكفاءة الوالدية، المشاركة الوالدية في العمل المدرسي والأداء المدرسي للطفل. et Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire. performances scolaire de l'enfant. واهتمت بدراسة العلاقة بين الشعور بالكفاءة الوالدية والمشاركة الوالدية في العمل المدرسي والأداء المدرسي لأطفالهم، أين تم استجواب (179) ولي، أطفالهم متمدرسين بالسنة الثانية ابتدائي بـ(8) مدارس بفرنسا، وتم بناء نموذج توضيحي للأداء المدرسي يربط بين متغيرات الدراسة، واختيار مطابقة البيانات للنموذج النظري من خلال التحليلات الهيكلية التي أجريت باستخدام برنامج LISERL.

استخدم الباحثون ثلاثة استبيانات مختلفة تم تصميمها تخص: الشعور بالكفاءة، مشاركة الأولياء، والوقت الذي يمضيه الأولياء للمتابعة المدرسية، في حين تم التحقق من الأداء المدرسي من خلال اختبارات مستوحاة من التقييمات الوطنية في مادتي الرياضيات والفرنسية. يضم استبيان مشاركة الأولياء (4) أبعاد تشمل: مساعدة الطفل في العمل المدرسي، التواصل مع المدرس، التواصل حول التمدرس، الإكراه.

وأُسفرت النتائج عن:

- وجود علاقة سلبية دالة بين المستوى الاجتماعي والمتابعة المدرسية للأولياء لأبنائهم.
- وجود علاقة موجبة بين الشعور بالكفاءة والمتابعة المدرسية للأولياء لأبنائهم والمشاركة الوالدية للأولياء في الحياة المدرسية.
- وجود علاقة موجبة دالة بين المتابعة المدرسية للأولياء والوقت الذي يمضيه الأولياء في متابعة أبنائهم.
- وجود علاقة سلبية دالة بين المتابعة المدرسية للأولياء وسن الطفل والأداء المدرسي.
- وجود علاقة سلبية دالة بين الوقت الذي يمضيه الأولياء في المتابعة المدرسية لأبنائهم والأداء المدرسي للطفل.

4-2-4 دراسة سارج لريفى (Serge J. Larivée) (2011)، بكندا. الموسومة بـ: "اراء متقاطعة حول مشاركة الأولياء والأداء المدرسي" Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. أجريت الدراسة بهدف تحديد أنواع مشاركة الأولياء التي يجب أن يتم تفضيلها لتحسين الأداء الأكاديمي للأطفال. ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على نتائج المقابلات الهاتفية النصف موجهة والتي استغرقت (40) دقيقة، شمل بروتوكول المقابلة الإجابة على (51) بند تتوزع على (4) أبعاد وهي: المعلومات السوسيوديمغرافية، أنماط ودرجة المشاركة، دوافع المشاركة، الأداء والنجاح المدرسي. استمدت أسئلة البعد الأول من استبيان المعلومات الاجتماعية للعائلة لتريس وبيارد (Terrisse et Bédard, 2003)، ومن استبيان المعلومات المهنية للأساتذة للباحثين تريس، لوفابفر ولاروس (Terrisse, Lefebvre et Larose, 1998)؛ كما استخدم الباحث في دراسته لمشاركة الأولياء الأنواع الست للمشاركة المدرسية لتصنيف إيستان، هذا التصنيف الذي يرتبط بالجوانب التالية: أدوار ومهارات الأبوة والأمومة، التواصل بين المدرسة والأسرة، التطوع، التعلم في المنزل، المشاركة في صنع القرار، التعاون مع التواصل الاجتماعي. وأجريت المقابلات مع (70) ولي و(27) أستاذ و(19) مدير.

أظهرت النتائج أن جميع أنواع مشاركة الأولياء يمكن أن يكون لها آثار مفيدة على أداء أبنائهم المدرسية. كما أظهرت النتائج أن أنواع المشاركة المدرسية التي لها تأثير أكبر في تنمية الأداء الأكاديمي تختلف باختلاف أفراد العينة؛ فالأولياء يعتقدون أن خمس أنواع من المشاركة المدرسية من أصل ست أنواع وبنسبة (90%) لها تأثير قوي (باستثناء المشاركة في صنع القرار)، في حين أن الأساتذة حددوا نوعان من المشاركة المدرسية (التواصل بين المدرسة والأسرة، التعلم

في المنزل) والتي تعتبر جيدة بنسبة (90%). أما المديرين فحددوا أربع أنواع من المشاركة الجيدة (التواصل بين المدرسة والأسرة، التطوع، المشاركة في صنع القرار، التعاون مع التواصل الاجتماعي) والتي تؤثر وفقهم على تنمية المهارات الأكاديمية.

4-2-5 دراسة زمام نور الدين وونجن سميرة (2011) المعنونة "بمحددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء" ببسكرة. وهدفت للوقوف على محددات وأنماط المتابعة الأسرية، وتتبع أثرها على التحصيل الدراسي للأبناء. وقد تم حصر هذه المحددات في حجم الأسرة وعلاقتها واستقرارها وكذا المستوى التعليمي للوالدين والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. وتتبع مدى تأثير هذه المحددات على متابعة الوالدين للنشاط المدرسي للأبناء من حيث الطرق المعتمدة من طرف الوالدين للمتابعة سواء داخل المنزل أو خارجه.

تكونت عينة الدراسة من (149) أسرة تم اختيارها عشوائيا من أربعة مدارس ابتدائية بمدينة بسكرة، تم إجراء مقابلات مقننة وتطبيق استمارة مع الأسر، بالإضافة إلى إجراء مقابلات غير مقننة مع بعض المعلمين. وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- يعتبر حجم الأسرة من أهم العوامل المحددة للمتابعة الأسرية للنشاط المدرسي للأبناء، وأعاز الباحثان هذه النتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية السائدة في مجتمعنا و ما ترتب عنها.
- المستوى التعليمي المرتفع للآباء يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للأبناء، فأغلب أولياء العينة من ذوي المستوى التعليمي الجامعي أو الثانوي، ما مكنهم من متابعة أبنائهم دون صعوبة من خلال مطالعة الأولياء للكتب، الاهتمام بنتائج الأبناء، مساعدة الأبناء على فهم الدروس، توفير الكتب التدعيمية والقصص، التشجيع على المطالعة، الاهتمام بالمستوى التعليمي لأصدقاء الأبناء.
- التحصيل الدراسي للأبناء يرتفع بارتفاع الحالة المادية للأسرة، لكن هناك شروط يجب توفرها مع الجانب المادي كاستقرار الأسري.

- يؤثر نمط المتابعة الأسرية على مستوى التحصيل الدراسي للأبناء، حيث تم التوصل إلى أن النمط المرن له أثر إيجابي على التحصيل الدراسي، والنمطان المتشدد أو المتسبب لهما أثر سلبي على التحصيل الدراسي للأبناء.

4-2-6 دراسة بامبو وديمبل (Amadou Bambou, Kalifa Dembele) (2019) بمالي والمعنونة بـ: " المتابعة الوالدية والأداء المدرسي في التعليم الأساسي بمالي. " Suivi parental et performance scolaire dans l'enseignement fondamentale au Mali. وهدفت إلى الكشف

عن أثر متغيرات المتابعة الوالدية على الأداء المدرسي للتلميذ في التعليم الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (383) ولي يتدرس أبنائهم في الصف (6) والصف (9)، استعان الباحثان في جمع المعلومات باستبيان حول المتابعة والنتائج الدراسية للأبناء. وجاءت النتائج كالتالي:

- توجد علاقة ارتباطية طردية بين المستوى التعليمي المرتفع للأولياء والأداء المدرسي للأبناء.
- المراقبة المستمرة لكراريس التلاميذ من طرف الأولياء، تأطير الأطفال من طرف الأولياء ومتابعتهم مع الإدارة المدرسية يرفع من مستوى الأداء المدرسي لتلاميذ التعليم الأساسي.
- تحفيز الأولياء لأبنائهم لا يؤثر على الأداء المدرسي لتلاميذ التعليم الأساسي.

4-2-7 دراسة فيليب بيلامندا (Philippe Bila Menda) (2020) بالكونغو. بعنوان: "مشاركة، متابعة وإشراك الأولياء في تدرّس بناتهم في جمهورية الكونغو الديمقراطية". Participation, suivi et implication des parents dans la scolarité de leurs filles en république démocratique du Congo. اهتمت الدراسة بتحديد تصور الأولياء عن مشاركتهم في العملية التعليمية وهذا من خلال محاولتها الإجابة عن التساؤلات التالية: هل الأولياء يهتمون بمشاكل تعليم بناتهم؟، هل يهتمون بتقديم حلول لها؟ هل يعلقون أهمية على النجاح المدرسي لبناتهم؟ ولهذا الغرض تم فحص كرايس التلميذات، وإجراء مقابلات وتطبيق استبيان على (225) تلميذا يدرسون في كل من الجامعة، التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي. توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- (54%) من الأولياء يساعدون بناتهم أحيانا في الواجبات المنزلية.
 - (47.6%) من الأولياء لا يشاركون في الاجتماعات المدرسية.
 - (64%) من الأولياء لا يراقبون أبدا كراس التواصل والملخصات عن بناتهم.
- 4-2-8 دراسة خنفار سامرة وبوصبع عائشة (2022) المغنونة ب: "واقع المتابعة الأسرية المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسة ميدانية لعينة من الأولياء".** تمت الدراسة بمدينة بوسعادة وهدفت للكشف عن واقع المتابعة الأسرية المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. استخدم لهذا الغرض استمارة مكونة من (23) سؤال، تم توزيعها على (40) ولي لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي. توصل تحليل المعطيات إلى:
- الأولياء على وعي تام بأهمية المتابعة الأسرية ودورها في مساعدة أبنائهم.

- يحرص (82.5%) من الأولياء على مساعدة الأبناء دراسيا من خلال تحضير الدروس وتخصيص ساعات للمذاكرة مع الأبناء لحل الواجبات والمراجعة لرغبتهم في تحقيق التميز.
- استخدام (65%) من الأولياء أسلوب الشدة (الترهيب، الضرب) بينما (35%) منهم يستعملون الأسلوب اللين في حال تمرد الأبناء عن حل الواجبات.
- (30%) من الأولياء مهتمون بمتابعة أبنائهم بشكل مستمر، في حين أن (62.5%) أجابوا بأنهم يغفلون عن متابعة أبنائهم، و(5%) صرحوا بأن إهمالهم كان دائما للأبناء.
- (70%) من الأسر تخصص وقتا للمتابعة، في حين أن (30%) لا يعيرون اهتماما لذلك.
- (82.5%) من الأولياء يعملون على زيارة المدرسة بهدف معرفة المستوى الدراسي، مساعدة ومراقبة الأبناء ومتابعة سلوكهم في المدرسة.
- (75%) من الأولياء يتضايقون من كثرة الواجبات، وهو دليل على المتابعة المستمرة، وفي نفس الوقت (75%) من التلاميذ يتضايقون من كثرة الواجبات، وهو ما يسبب ضغطا للتلاميذ نتيجة كثرة الواجبات، بالإضافة إلى الحرص الشديد للأولياء على المستوى التعليمي لأبنائهم وإصرارهم على تحصيل معدلات مرتفعة.

التعليق على الدراسات السابقة

الدراسات السابقة الخاصة بالتمثلات الاجتماعية للمدرسة توضح أن الأولياء سواء في الدراسات الوطنية أو الأجنبية، يحملون عموما صورة إيجابية عن المدرسة ويضعون ثقهم فيها، ويأملون منها الكثير. تمثلاتهم للمدرسة عادة ما ترتبط بالتعلم، بالتربية، التنشئة الاجتماعية، الأخلاق، تحقيق النجاح بكل أبعاده بما فيها الاجتماعي، تنمية المهارات الشخصية، التمكن من القراءة والكتابة، اكتساب مهنة، بناء مستقبل للأطفال، الاستقلالية، الحماية من الانحراف، البيت الثاني، تكوين علاقات.... الخ.

هذه التمثلات الاجتماعية للأولياء هي تمثلات نفعية ترتبط بدور المدرسة وبما تضيفه المدرسة لحياة الطفل بشكل خاص والمجتمع عموما. فالمدرسة من منظور المعرفة الاجتماعية للأولياء وسيلة للارتقاء الاجتماعي سواء بالنسبة لأطفالهم أو للمجتمع، وهي المؤسسة المسؤولة عن التربية والتعليم اللذان يمثلان اليوم أساس تطور المجتمعات، وهي التي تعد الفرد للحياة المهنية وتدفعه نحو التقدم والاستقلالية المادية، وهي بمهامها المتعددة وجدت لتكمل مهام الأسرة في تربية

الأبناء، والعمل على اندماجهم في الحياة الاجتماعية وإكسابهم المهارات والقدرات التي يواجهون بها الحياة.

هذه التداويات أو التمثلات قد تختلف في بعض جزئياتها وفقا لأهداف مختلف الدراسات السابقة المعروضة، ولطبيعة المنظومات التعليمية التي تمت فيها (أوربية، كندية، إفريقية، وطنية)، لكنها تظهر عموما أنها مرتبطة بالأدوار المنوطة بالمدرسة، والتي يمكننا انطلاقا منها تصنيفها إلى تمثلات تربوية، تمثلات اجتماعية، تمثلات تعليمية ومعرفية.

لكننا نجد من بين الدراسات السابقة ما رصد بالإضافة للتمثلات الإيجابية للمدرسة تمثلات يمكن أن نقول عنها سلبية إلى حد معين، وهذا ما وجدناه في دراستي بساعي (2016) و فالك وبن علي (2022)، أين وجد بساعي أن نسبة (23,3%) من الأولياء يرون أنه لا يجب الاعتماد كثيرا على المدرسة وأنهم لا يأملون عليها في بناء مستقبل ونجاح أبنائهم. وهو ما وجد أيضا في تمثلات بعض الأولياء المرصودة في دراسة فالك وبن علي والتي دارت بالإضافة لكون المدرسة مؤسسة للتربية، التنشئة الاجتماعية والتعليم حول كونها أيضا مؤسسة إجبارية وضاغطة عليهم وعلى أطفالهم.

من جانب آخر، بينت بعض الدراسات السابقة كدراسة (1997) Bi, Boubekeur, (2010) Fontaine & Hammon (2015), Nguema اختلاف التمثلات الاجتماعية للمدرسة باختلاف متغيرات جنس و سن الأولياء ومستواهم الاجتماعي؛ وكذا اختلافها بين الأولياء، الأساتذة والمديرين، وهي متغيرات لم نركز عليها في دراستنا. وتناولت دراسات أخرى على غرار دراستي (2012) Voz (2015), Ossiri et al. علاقة تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة بالنجاح المدرسي وبالمشاركة في الحياة المدرسية، أين أوضحت النتائج وجود تأثير لتمثلات الأولياء ومشاركتهم في الحياة المدرسية على نتائج أبنائهم، مع التأكيد على تعدد العوامل التي تتحكم في نجاح التلاميذ. وتعد هاتان الدراستان من أكثر الدراسات السابقة المعروضة قرا لدراستنا، والتي ساعدتنا في تأسيس إشكاليتنا وبناء فرضياتنا.

أما فيما يخص الدراسات السابقة التي اهتمت بالمتابعة المدرسية فنجد منها من تناول المفهوم بحد ذاته، أي المتابعة المدرسية، ومنها من استخدم مفاهيم مرادفة أو جزئية منه كمفهوم المشاركة المدرسية والمرافقة المدرسية. وهي في مجملها مفاهيم تسعى لقياس متابعة، مشاركة واهتمام الوالدين بتمدرس أطفالهم، من خلال الأخذ بعين الاعتبار مختلف المؤشرات الدالة على هذا الاهتمام والمتابعة.

وجاءت الدراسات مواكبة للتوجهات الحديثة التي تهتم بمجال العلاقة بين المدرسة والأسرة وكيف له أن يؤثر على المردود والأداء الأكاديمي للطفل/التلميذ، وسعت في عمومها للكشف عن أنماط وأشكال المتابعة، محدداتها، طرقها وتوزعها وفق الجنس، السن والمستويات التعليمية والاجتماعية للأسر، وكذا تأثيرها في الأداء المدرسي بصفة عامة أو في مواد بعينها كالقراءة أو العلوم أو الرياضيات.

فيما يخص الأدوات المعتمدة لقياس المتابعة الوالدية فقد اعتمدت دراسة زمان وونجن (2012)، على المقابلات، في حين اعتمدت دراسة خنفار وبوصبع (2022)، Deblois et al.(2008), Doucet et al.(2009), Tazouti & Farlégan(2010), Bambou & Dembele (2021), Menda (2020) على الاستبيانات. وعموما اعتمدت هذه الأدوات لقياس المتابعة الوالدية على مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تشابهت في بعض الدراسات واختلفت في أخرى، إذ اعتمدت بعض الدراسات كدراسة (Larivée (2011) على الأبعاد الواردة في نموذج Epstein أين نجد: أدوار ومهارات الأبوة والأمومة، التواصل بين الأسرة والمدرسة، التطوع، التعليم في المنزل، المشاركة في وضع القرار، التعاون والتواصل الاجتماعي. في حين اعتمدت دراسات أخرى على مؤشرات مشابهة و/ أو مختلفة عما ورد في النموذج السابق، والذي وفق رأينا تحكمه عوامل تتعلق بطبيعة المنظومة التعليمية والقوانين المنظمة للعلاقة مدرسة/ أسرة، لذا يصعب تطبيقه في كل الدراسات.

ومن بين المؤشرات الأخرى التي تناولتها الدراسات السابقة للدلالة على المتابعة الوالدية لمتدريس الطفل نجد : المساعدة في الواجبات المنزلية والعمل المدرسي، كيفية المتابعة وطريقتها، تشجيع الأبناء على الأداء الأكاديمي، المراقبة المستمرة للكراريس، المدة أو الوقت الذي يمضيه الأولياء في متابعة أبنائهم مدرسيا، التواصل مع الأبناء حول التمدريس، التواصل مع المدرس، التواصل بين الأسرة والمدرسة، المتابعة مع الإدارة، التعاون مع التواصل الاجتماعي والثقافي. ويمكننا أن نلمس من خلال هذه المؤشرات التي اهتم بها الباحثون لرصد ممارسات الأولياء لمتابعة أبنائهم مدرسيا، أن ممارسات الأولياء المتعلقة بالمتابعة المدرسية يمكن أن تصنف لمجالين رئيسيين هما: مجال المتابعة المدرسية من طرف الأولياء خارج المدرسة من خلال الإشراف على تعلم الطفل ومساعدته حينما يكون خارج المدرسة. ومجال المتابعة المدرسية داخل المدرسة من خلال الحرص على التواصل المستمر مع المدرسة والمدرسين. هذه المؤشرات ساعدتنا بالإضافة إلى

نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها حول المتابعة المدرسية على بناء أداة المتابعة الوالدية التي استخدمناها في هذه الدراسة.

أما فيما يخص قياس الأداء أو المهارات المدرسية المختلفة فقد اعتمدت بعض الدراسات على نتائج التحصيل الدراسي، فيما اعتمدت أخرى على اختبارات مستوحاة من التقييمات الوطنية كما هو الحال في دراسة (Tazouti & Farlégan, 2010) أو ببرامج دولية كـ (OCDE), (PIRS), (PISA) والتي تتابع مكتسبات ومهارات التلاميذ في مجالات بعينها كالقراءة والعلوم والفرنسية والرياضيات وهذا ما نجده في دراسة (Doucet et al, 2008), (Deblois et al., 2009). واخترنا نحن أن نبني اختبارا تحصيليا نحاول من خلاله قياس المهارات اللغوية عند التلاميذ عينة الدراسة.

من جهة أخرى واستنادا إلى ما تم عرضه في الدراسات السابقة للمتابعة المدرسية نجد أن الدراسات بتنوعها قد انقسمت في تناولها للمتغير الثاني بين من ربط المتابعة المدرسية للأولياء بالأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي عامة، وهو ما نجده في دراسة (Tazouti & Farlégan, 2010), (Larivée (2011), (Bambou & Dembele (2021), (Doucet et al., 2009) زمام وونجن (2012). أي أن هذه الدراسات قد اهتمت بالعلاقة بين المتابعة المدرسية من طرف الأولياء والمهارات الأكاديمية بشكل عام، على عكس دراسات أخرى خصصت مواد بعينها. ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة (Deblois et al., 2008) التي اهتمت بدراسة المتابعة المدرسية وتأثيرها على المهارات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة، وهو ما جعلها تتشابه إلى حد ما مع دراستنا، وخاصة وأنها الدراسة الوحيدة التي وجدناها في حدود اطلعنا التي تناولت تأثير المتابعة في مهارة القراءة كما سيرد في دراستنا.

ويمكن من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة التي تناولت إشكالية تأثير المتابعة المدرسية من طرف الأولياء على التحصيل الدراسي والأداء الدراسي لأطفالهم أن نستخلص أن:

- معظم الدراسات السابقة تندرج في خانة الدراسات التي تؤكد على أهمية العلاقة بين المؤسستين (الأسرة والمدرسة)، وأثر تعاونهما وانعكاسه على الحياة المدرسية للطفل، كما جاء في نتائج بعض الدراسات التي تؤكد تأثير جميع أنواع المشاركة على الأداء المدرسي أو التحصيل الدراسي.

- بعض الدراسات لم تتوصل لنفس النتيجة، فقد اختلفت دراسة (Deblois et al., 2008), (Doucet et al., 2009) في نتائجها بتوصلها لعدم وجود أثر للمتابعة المدرسية من طرف

الأولياء على التحصيل الدراسي وتعلم مهارة القراءة، لكنهم أشاروا في نفس السياق إلى أن هذه النتيجة لا تعني عدم وجود أثر، بل قد لا يظهر بشكل مباشر، ومن أن المتابعة المدرسية من طرف الأولياء تساهم في النجاح الأكاديمي للأبناء.

- المتابعة المدرسية للأولياء ومشاركتهم في الحياة المدرسية ترتبطان بالشعور بالكفاءة الوالدية، فالأولياء يتابعون ويشاركون أبناءهم مدرسيا إذا اعتبروا أنفسهم مؤهلين للقيام بذلك الدور، واعتقدوا أن هذا هو دورهم كأولياء.

- تتأثر المتابعة المدرسية من طرف الأولياء بالعوامل السوسيوديمغرافية للأسرة والتي تشمل: جنس الوالد، حجم الأسرة، الدخل، المستوى التعليمي والاجتماعي للأولياء. فمثلا يرتفع التحصيل الدراسي للأبناء بارتفاع المستوى المادي للأسرة، والمستوى التعليمي للأولياء، كما يؤثر كل من المستوى الاقتصادي والاجتماعي في أداء القراءة، وترتبط المتابعة سلبيا بسن الطفل.

3-4 موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

اطلعنا على الدراسات السابقة ونتائجها، باختلاف المنظومات التربوية التي تمت فيها أفادنا كثيرا في العديد من خطواتنا البحثية. إذ استفدنا كثيرا منها في بناء وهيكل موضوع دراستنا، في صياغة الفرضيات وفي بناء أدوات الدراسة. وعموما يمكننا أن نموقع دراستنا بالنسبة للدراسات السابقة في النقاط التالية:

- تختص دراستنا بالمهارات اللغوية (في اللغة العربية) على عكس كثير من الدراسات السابقة التي اهتمت بالتحصيل والأداء الدراسي بشكل عام.

- تناولت معظم الدراسات السابقة متغير أو متغيرين فقط من المتغيرات الثلاث التي نحاول نحن دراستها، فالدراسات السابقة التي توصلنا لها تبحت إما عن التمثلات الاجتماعية للمدرسة أو المتابعة المدرسية فقط، أو أنها تجمع بين المتابعة والتحصيل أو التمثلات والتحصيل، ونحاول نحن من خلال دراستنا هذه أن نربط التمثلات الاجتماعية بالمتابعة المدرسية وأن نكشف أثر تفاعل هاذين المتغيرين على اكتساب المهارات اللغوية. وبهذا فإن نتائج دراستنا قد تضيف للتراث العلمي الموجود حاليا، خاصة وأنها تتعلق بالعلاقة داخل المنظومة التربوية (أسرة/ مدرسة) في الجزائر، وتعطي صورة عنها.

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم ومصطلحات الدراسة:

5-1 تمثلات الأولياء للمدرسة:

يقوم مفهوم التمثلات الاجتماعية حسب سارج موسكوفيسي Moscovici على المجال التفاعلي بين الفردي والاجتماعي، وتعرفها (1984) Jodelet على أنها "كيفية من التفكير الملموس، الموجه نحو التواصل، الفهم والتحكم في المحيط الاجتماعي والمادي المثالي" (Pereira, 1994, p.1). ويرى أبريك أنها "مجموعة منظمة من المعلومات والمواقف والمعتقدات والاتجاهات حول موضوع ما، أنتجت وبلورت اجتماعيا، تحمل كل قيم النظام الاجتماعي والإيديولوجي وتاريخ المجموعة التي تتبناها والتي تمثل جزءا أساسيا من رؤيتها للعالم". (Abric, 2003, p.59)

ونقصد بالتمثلات الاجتماعية للمدرسة في هذه الدراسة مجموعة المعلومات، المواقف، المعتقدات، الاتجاهات والصور الذهنية التي يكونها الأولياء عن المدرسة، وبالضبط المدرسة الابتدائية، والتي توجه سلوكهم نحوها.

وتم قياس هذه التمثلات إجرائيا إنطلاقا من نتائج دراسة سابقة لنا فالق وبن علي (2022) قامت على نظرية النواة المركزية، استخلصنا من خلالها النواة المركزية والعناصر المحيطة لتمثلات الأولياء للمدرسة، والتي تمركزت عموما في الأبعاد الثلاث التالية:

- **بعد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية:** وهو بعد يحوي 14 بندا يدور حول تمثل المدرسة كمؤسسة اجتماعية تعمل على إعداد الأجيال والحفاظ على قيم المجتمع، معتقداته وموروثه الثقافي والاجتماعي، وأنها بالنسبة للأولياء تعمل على أن تعلم أطفالهم المبادئ الأخلاقية والسلوكية وكيفية التفاعل مع الآخرين وبناء علاقات معهم.

- **المدرسة كمؤسسة للتعليم والتعلم:** وهو بعد يحوي أيضا على 14 بندا تدور حول تمثل المدرسة كمؤسسة تعليمية، هدفها اكساب الطفل مختلف المعارف، الخبرات والمهارات التي تنمي قدراته واستعداداته وتثير دوافعه للتعلم والاكساب بهدف بناء مستقبله.

- **المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة:** وهو بعد يحوي على 09 بنود تدور حول كون المدرسة مؤسسة اجتماعية إجبارية، يجب المرور بها، لا تضمن مستقبل الطفل ولا تتماشى مع حاجياته وحاجات المجتمع، بالإضافة لكونها تضغط عليه وعلى الأولياء.

5-2 المتابعة المدرسية:

هي مجموعة السلوكيات والنشاطات التي يقوم بها الولي لمساعدة ابنه على التمدرس والتكيف مع البيئة المدرسية وتحقيق النجاح فيها. ويتم قياس المتابعة انطلاقاً من مجموعة من المؤشرات المتعلقة ببعدين هما:

- **بعد المساعدة المدرسية للطفل في المنزل:** ضم 17 بنداً تصف السلوكيات التي يقوم بها الولي في المنزل بهدف مساعدة ومتابعة ابنه مدرسياً وهذا مثلاً من خلال مساعدته على إنجاز واجباته، حفظ دروسه، تدريبه على القراءة والكتابة، مساعدته في تنظيم وقته والعمل بمبدأ العقاب والتحفيز فيما يتعلق بتمدرسه.

- **بعد التواصل مع المدرسة:** وضم أيضاً 17 بنداً تدور حول سلوك الولي المتعلق بالتواصل مع المدرسة وبأشكاله المختلفة كالحرص على التواصل مع المعلم من خلال الذهاب للمدرسة أو مكالمته هاتفياً، أو عن طريق الوسائط الاجتماعية، الحضور لمختلف الأنشطة المقدمة من طرف المدرسة كحضور اجتماع جمعية أولياء التلاميذ، الذهاب لأيام الاستقبال وغيرها. ويتم قياس المتابعة المدرسية بالدرجة المتحصل عليها في الاستبيان المعد في هذه الدراسة والمرفق في الملحق رقم (5).

5-3 المهارات الأكاديمية:

المهارة في الإنجليزية Skills وتعني "القدرة على تنفيذ مهمة مع توقع نتائج معينة، خلال فترة زمنية معينة" (Kassema, 2016, p.8).

وتعني المهارات الأكاديمية قدرة المتعلم على تنفيذ المهام المتوقعة منه بعد تعرضه للبرنامج الدراسي. وتمثل إجرائياً في هذه الدراسة مجموعة من المهارات التي يكتسبها تلميذ السنة الثانية ابتدائي في المجال الأكاديمي المتعلق باللغة، والذي يشمل مهارتي القراءة والكتابة بميادينهما الأربعة وفق ما أقرته الوزارة الوصية في مرحلة التعليم الابتدائي (وزارة التربية الوطنية، 2016). هذه الميادين تتمثل في:

- **ميدان فهم المنطوق:** أو فهم المسموع هو إلقاء نص جهراً مع إبداء الانفعال، يصاحبه تجاوب المتعلم معه. وهو نشاط يهدف إلى تنمية مهارة الاستماع للمتعلم.

- **ميدان التعبير الشفوي:** إفصاح المتعلم عن أفكاره وأحاسيسه والإبداء عن المشاعر شفاهة.

- **ميدان فهم المكتوب:** عملية فكرية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى دلالات مقروءة تشمل مجموعة مركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم المعلومات).
- **ميدان التعبير الكتابي:** القدرة على استخدام اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منسجم، ويظهر في كل النشاطات الكتابية التي يمارسها المتعلم.
- وتتحدد المهارات الأكاديمية (المهارات اللغوية) من خلال الدرجة التي يتحصل عليها المتعلم على الاختبار المصمم في هذه الدراسة والمرفق في ملحق رقم (6).

6- فرضيات الدراسة

- 1- تركز تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي للمدرسة حول كونها مؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية.
- 2- مستوى متابعة أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مدرسيا لأبنائهم مرتفع.
- 3- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم.
- 4- تؤثر تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب المهارات الأكاديمية اللغوية.

الفصل الثاني

التمثلات الاجتماعية والمدرسة

تمهيد

1- التطور التاريخي لمفهوم التمثلات الاجتماعية.

2- مفهوم التمثلات الاجتماعية

3- المقاربات النظرية للتمثلات الاجتماعية

4- خصائص التمثلات الاجتماعية

5- وظائف التمثلات الاجتماعية

6- سيرورة التمثلات الاجتماعية

7- التمثلات الاجتماعية والمدرسة

خلاصة

تمهيد

يستأثر موضوع التمثلات الاجتماعية باهتمام الكثير من العلماء والباحثين باختلاف تخصصاتهم، خصوصا منهم الباحثين في علم النفس الاجتماعي. فمفهوم التمثل الاجتماعي يقدم دورا حاسما وأساسيا في بناء الحقيقة الاجتماعية، وفي تغييرها تبعا للوضعيات ولمختلف السياقات الاجتماعية. دراسة وتحليل التمثلات الاجتماعية يكشف لنا أهميتها في فهم ديناميكية المجتمع، كون أن التمثلات الاجتماعية تزودنا بالمعلومات وبنوعية الارتباطات الاجتماعية الموجودة بين الجماعات والأفراد، وكذا علاقات الأفراد مع محيطهم الاجتماعي بكل ما يحويه من مؤسسات وعلاقات. وتعد المدرسة كمؤسسة اجتماعية مجال حيوي تفاعلي يضم العديد من الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض بهدف أداء مهام معينة، لعل أهمها اكساب التلاميذ مختلف المهارات التي تؤهلهم للحياة. ويعتبر الأولياء أحد أهم شركاء المدرسة، على الأقل في الأهداف التي تصبو لتحقيقها. ويتحدد انخراطهم معها، واشتراكهم لبلوغ الأهداف المسطرة وفقها بما يحملونه من أفكار واتجاهات وآراء حولها، أي بتمثلاتهم الاجتماعية للمدرسة، هذه التمثلات التي لها عدة مرتكزات تساهم في بناءها، إنطلاقا منها قد يتحدد الدور الفاعل الذي يؤديه الأولياء في تمدس الأبناء.

وسنحاول من خلال هذا الفصل أن نتطرق لمفهوم التمثلات الاجتماعية من خلال عرض تطوره التاريخي، تحديد المفهوم من خلال تحديد طبيعته، مكوناته، بعض النماذج النظرية للتمثلات الاجتماعية، خصائصها ووظيفتها، سيرورتها ثم التمثلات الاجتماعية والمدرسة.

1- التطور التاريخي لمفهوم التمثلات الاجتماعية

ظهر مفهوم التمثلات أولا في الفلسفة من خلال كتابات ديكارت، كانط، وغيرهم، حيث أكد ديكارت على الممثل الذي يحل كصورة عقلية تعيد إنتاج إدراك سابق في غياب أي نشاط حواسي راهن. في حين أشار كان (Emmanuel Kant (1724-1804 في مقالاته إلى تصنيف التمثل إلى التمثل الواعي أو الإدراك، والتمثل اللاواعي والذي لم يعلق عليه. فقسم الأول إلى إدراك ذاتي وإدراك موضوعي، يتعلق الذاتي بالإحساس ويرتبط بالفرد فقط، أما الموضوعي وهو المعرفة التي يقسمها كانط بدورها إلى الحدس والتصور (دورون، بارور، 1997، ص. 944).

أما عن ظهور المفهوم وتطوره في علم الاجتماع فيعود لسنة (1898) في مقال بمجلة حول ما وراء الفيزيقيا والأخلاق للفيلسوف دور كايم Emil Durkheim (1858-1917)، والذي تحدث فيه عن حقيقة وطبيعة التمثلات الجمعية بقوله: "وتكشف الملاحظة وجود سلسلة من الظواهر تدعى التمثلات، والتي تتميز بخصائص معينة تختلف عن ظواهر أخرى من الطبيعة، فإنها تتعارض مع أي طريقة لعلاجها كما لو أنها ليست كذلك" (Mannoni, 2016, p.19). كما حدد في نفس المقال واقع وطبيعة التمثلات الجمعية، وميز دور كايم بين ثلاث حقائق هي: العمليات الفيزيو-كميائية للمخ، التمثلات الفردية، التمثلات الجماعية؛ وعرف هذه الأخيرة "بمعتقدات أو قيم مشتركة بين جميع أعضاء المجتمع التي تختلف جوهريا عن إضافة تمثلات هؤلاء الأفراد" (Danic, 2006, p.29).

وعلى عكس معاصريه الذين لم يروا إلا التمثلات الفردية؛ فبالنسبة له تقدم الحياة العقلية نفسها على أنها مزيج من التمثلات التي تحافظ على علاقات ديناميكية للغاية بينها، وتشكل في بعض الأحيان، كما هو الحال مع الدين بنى معقدة تفترض وجود عدد كبير من التمثلات الجماعية (Mannoni, s.d, p.19). وتشمل هذه التمثلات الجماعية بالنسبة له كل مكونات التمثلات الجماعية، الإحساس المشترك، الأيديولوجيا، الأصل، العلوم، ...، فهي وفقا له "قنات من الفكر البديهي التي تترجم المجتمع على أنه واقع فريد، والتي يتم بناؤها تاريخيا من خلال الخبرات والمعارف التي تنتمي إلى سلسلة طويلة من الأجيال، ... لها دور إعداد الأفراد للتفكير والتصرف بشكل موحد، وبالتالي الحفاظ على الروابط الاجتماعية، على عكس التمثلات الفردية المؤقتة. (Grabovschi, 2011, p.3-4)

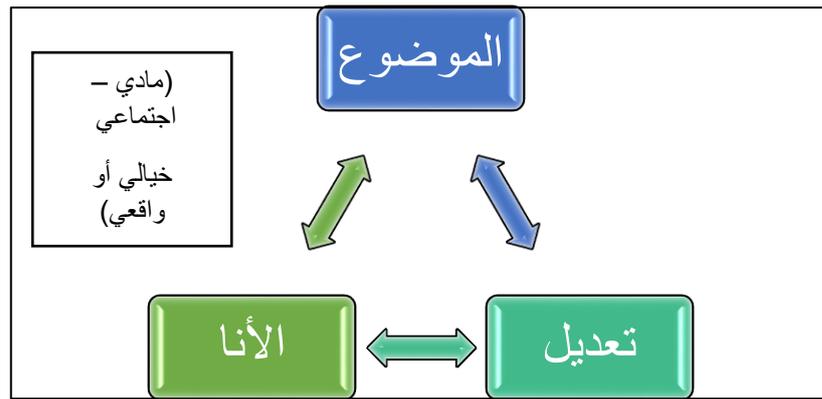
ولدور كايم دور مهم في السماح بالتفكير بالتمثلات ولتصبح كحقيقة اجتماعية، واختيار المفهوم لتفسير وشرح الظواهر أو الأفعال الاجتماعية. ثم تطور المفهوم بعدها من طرف العديد من الباحثين، حيث تم تحديده كمفهوم من خلال الدراسات المنجزة في علم النفس الاجتماعي، أين تم تحديد حيثيات المفهوم انطلاقا من أبحاث سيرج موسكوفيسي (S.MOSCOVICI) "والذي حفزته أعمال دور كايم حول التمثلات الجماعية؛ حيث يعتبر أول من بحث في التراكمات الدوركايمية مستخرجا مفهوم التمثلات بشكل عام (Grabovschi, 2011, p.3).

وأجرى موسكوفيسي سنة (1961) في إطار أطروحته للدكتوراه أبحاث حول التمثلات الاجتماعية للتحليل النفسي في مجموعات اجتماعية مختلفة. وقام بوضع نظرية حول التمثلات الاجتماعية ونماذجها وبنيتها ونقلها، وأوجد طريقة جديدة لدراسة التمثلات الاجتماعية من خلال

نظريته لدراسة التمثلات والتي قال عنها أن: " النظرية هي نظرية خاصة للأشكال الجماعية للفكر والمعتقدات والاتصالات الناتجة تحت قيود المجتمع" (Moscovici, 1993, p.2) .

كما قام بوضع حدود لمفهوم التمثلات الاجتماعية والذهنية والاجتماعية. وحسب موسكوفيسي فإن التمثلات تتكون عن طريق ولأجل الممارسة. ومن جهة أخرى تحدث على أن هذه "التمثلات الاجتماعية تدل أو تحدد العناصر العقلية التي تتكون بنيتها من أعمالنا وأحاسيسنا المشتركة" (Danic, 2006, p.29) . وبهذا فالتمثلات الاجتماعية حسب موسكوفيسي تأخذ خصائصها من عمليات البناء والوظيفة والتي تتجلى بطريقة أخرى في التفكير وترجمة الواقع اليومي.

وبذلك يعتبر موسكوفيسي أول من أقحم التمثلات في الواقع الاجتماعي؛ فقد اهتم بالإنسان الاجتماعي وما يفكر فيه ويشعر به إزاء المواضيع التي تحيط به. وجعل التمثلات تنتظم كما في الشكل التالي:



شكل رقم (2): المثلث النفسي الاجتماعي (نموذج AB×) (Roussian, Bonardi, 2001, p.83)

وحسب موسكوفيسي (1984) فإن علم النفس الاجتماعي ينظر للتمثلات الاجتماعية بنظرة ثلاثية تشمل العلاقة بين الأنا، التعديل والموضوع. وهي علاقة ديناميكية وليست جامدة، لأن أي تأثير على عنصر من هذه العناصر فإنه بالضرورة يمكن الإحساس به على مستوى العنصرين الآخرين (Roussian & Bonardi, 2001, p.83).

وقد حفزت أعمال موسكوفيسي حول التمثلات الاجتماعية الباحثين للقيام بالعديد من الدراسات الأخرى، ولعل من أهمها دراسات Codol(1969), Farr(1978,1984,1987), Herzlish(1972), Doise(1986), Abric(1970), Flament(1984,

(1989, 1984, Jodelet, 1994)، بالإضافة إلى العديد من الدراسات والأعمال الأخرى التي حركت الدراسات الاجتماعية للمفهوم كموضوع للدراسة، أو كمعيار لدراسة ظاهرة غريبة أو كعنصر للتحليل في الدراسات الاجتماعية. واتسع بهذا مجال البحث في هذا المفهوم وقدمت النتائج أداة مشتركة لتفسير السلوك والظواهر في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

2- مفهوم التمثلات الاجتماعية

هذا العنصر سيتم فيه عرض التمثلات الاجتماعية وفق سلم زمني يوضح أهم التطورات التي عرفها منذ نشأته في علم النفس الاجتماعي، بدأ بالمدلول اللغوي ثم عرض للتعريف المقترحة للمفهوم من طرف أهم الباحثين.

فالفعل تَمَثَّلَ Représenter على وزن تَفَعَّلَ يأتي من اللاتينية Repraesentare أي أن يجعل الشيء حاضرا، أي حاضرا في الذهن. وأما المعنى الفلسفي لهذا المفهوم فهو " العملية التي يتم بواسطتها استحضار الشيء في الذهن". (مسلم، 2007، ص. 84).

- في لسان العرب عند ابن منظور التمثل يعني " مثل له الشيء أي صورته حتى كأنه ينظر إليه، وامثله أي تصوره، ومثلت له تمثيلا، وتمثيل الشيء بالشيء سواه وشبهه به وحصل مثله". (ابن منظور، 1988، ص. 437-438).

- في القاموس الفرنسي لاروس (LaRousse) فالمصطلح يعرف على أنه استعراض أو عرض عمل فني، صورة مسرحية، صورة ذهنية لموضوع معين (Le Petit La Rousse, 1987, p796)

- في القاموس النفسي لـ (Sillamy) فهو: "إحضار الشيء إلى الذهن، ليس استرجاع صورة للواقع، فالتمثل عملية ذهنية بمستوجبها تتم إعادة صياغة وبناء ذهني لعناصر المحيط". (Sillamy, 1980, p.590)

- وفي معجم مصطلحات التحليل النفسي فهو من المصطلحات التقليدية في الفلسفة وعلم النفس، ويستعمل للدلالة على ما نتصوره، أو ما يكون عليه المحتوى المحسوس لفعل التفكير، ويستعمل خصوصا لاسترجاع أو استحضار إدراك سابق (لابلانن، بونتاليس، 2011، ص. 320-321).

وبالإضافة إلى هذه التعاريف التي جاءت في المعاجم والقواميس فقد اقترح الكثير من الباحثين في هذا المجال تعاريفا عديدة ومتباينة أحيانا، وهو ما ساعد في إيضاح المفهوم وتحديده. وقد يرجع السبب في تباين التعاريف إلى ما يراه لحو (Lahlou) "من أن تعريفات التمثلات الاجتماعية تتغير بحسب المؤلفين والوضعيات، فهي نفسها تصورات لمفهوم معين، يعيدون

صياغتها بحيث يمكن توظيفها في السياق الذي يستعملونه، لكن هذه الاختلافات لا ترجع في واقع الأمر لمجرد اختلاف في الرؤى وإنما لتباينات نظرية ومنهجية متفاوتة الشدة" (جلول، بكوش الجموعي، 2014، ص. 170).

وسنحاول فيما يلي عرض التعاريف الأكثر استعمالاً والتي تعود للرواد الذين ساهموا في تطور البحث في هذا المفهوم.

-يرى موسكوفيسي (Moscovici) 1961 أنها: "عالم من الآراء الخاصة بثقافة أو فئة اجتماعية أو مجموعة، وتتعلق هذه الآراء بموضوعات من البيئة الاجتماعية، يعتمد أسلوب عملها على نظام لترجمة الواقع" (Vidaller, 2007, p.2).

أي أن التمثل الاجتماعي حسب موسكوفيسي ينتج عن التحام الفرد بالموضوع؛ فهو بمثابة جسر بين ما هو فردي وما هو اجتماعي، ويعتبر كانعكاس للمحيط الاجتماعي للفرد يظهر في تفكير الفرد. ومن ثم فإن التمثل الاجتماعي يتأثر بموضوع التمثل والفرد المتمثل معاً، لأنهما في تواصل وتفاعل مستمرين. وبذلك فإن التمثلات الاجتماعية حسب (Gosling & Ric, 1994, p.114) تعمل على القيام بوظيفة مزدوجة؛ فالأولى تعمل على ترتيب الأمور بشكل يسمح للفرد بالتوجيه والتحكم في المحيط الفيزيقي، أما الوظيفة الثانية فتعمل على تسهيل الاتصال بين أعضاء الجماعة.

ويعرفها أيضاً على أنها: "عمليات مستقلة تركز على سيرورتين أساسيتين؛ السيرورة الإدراكية أو الحسية، والسيرورة التجديدية. فالسيرورة الحسية تسمح لنا بإدراك وتسجيل الموضوع، أما السيرورة التجديدية فتعمل على إعادة صياغة وتنظيم كل ما هو مدرك." (Moscovici, 1976, p.56). ومن خلاله نجد أن تمثّل موضوع ما بالنسبة لموسكوفيسي ليس مجرد انعكاس داخلي لواقع خارجي، بل إن التمثل هو إعادة بناء وتعديل الموضوع كاملاً.

- أما جودلي (Jodelet 1984) فتعرف التمثلات الاجتماعية على أنها: "كيفية من التفكير الملموس، الموجه نحو التواصل، الفهم والتحكم في المحيط الاجتماعي والمادي المثالي" (Pereira, 1994, p.1). وحسب (Brestovoy, s.d) فإن جودلي تشير في نفس السياق إلى أن هذه التمثلات الاجتماعية ترتبط بنظام تفكير واسع و بالأيديولوجية والثقافة. (p69)

وأضافت سنة (1989) أن التمثلات الاجتماعية "هي شكل من أشكال المعرفة، وضعت اجتماعياً وهي مشتركة، لها هدف عملي وتساهم في بناء حقيقة مشتركة بين مجموعة اجتماعية" (Castellotti & Moore, 2002, p.19). كما تتضمن هذه التمثلات الاجتماعية مختلف

المفاهيم والأنساق والمواقف والاتجاهات والوقائع المنمطة والتصورات والاتصالات والمعتقدات والأحكام المسبقة، وهي بهذا ملتقى لمختلف أنماط المعارف التي يكونها الفرد حول موضوع معين، ما يجعلها تحدد وتؤثر في الوقت ذاته في هويته الاجتماعية. (Jodelet, 1997, p.38) أي أنها تركز على أن التمثلات الاجتماعية نماذج من التفكير العملي الموجه للاتصال للفهم ولتحكم في المحيط الاجتماعي، ولا بد أن تتم بين أفراد المجتمع لأن مصدرها المجتمع. وهي بهذا تتفق مع موسكوفيسي من أن التمثلات إنتاج وعملية الإعداد النفسي والاجتماعي للواقع.

-ويحددها (Abric (1994) بكونها: " مجموعة من المعلومات، المعتقدات، والاتجاهات المقترحة إنطلاقاً من موضوع معين". (Lo Monaco & Lheureux, 2007, p.56) وهي في نفس الوقت كمنتج وعملية، والتي من خلالها يقوم الفرد أو الجماعة بإعادة بناء الواقع" (Moliner, 2011, p.1). يتضح من خلال هذا التعريف أن التمثلات الاجتماعية سيرورة بناء الواقع الاجتماعي إنطلاقاً من معطيات خارجية لوضعية الفرد. وأبريك من خلال تعريفه يهتم بنشأة وتشكيل وانتظام هذه التمثلات الاجتماعية.

- وينظر وليام دواز (Doise (1990) للتمثلات الاجتماعية على أنها: " التمثلات الاجتماعية كمبادئ تولد اتخاذ مواقف مرتبطة باندماجات خاصة ضمن مجموعة من العلاقات الاجتماعية، ومنظمة للسيرورات الرمزية التي تتدخل في هذه العلاقات". (جلول وبكوش الجموعي، 2016، ص.171).

وانطلاقاً من هنا تأتي أهمية مصطلح المبادئ كما حددها في المقاربة التي تبناها في النموذج السوسيو-ديناميكي، والتي ركز فيها على اختلافات تصورات الأفراد فيما بينهم؛ فالمبادئ المنظمة تعكس على مستوى التمثلات الاجتماعية نظام المجتمع الداخلي، ويجب على كل مجموعة اجتماعية في المبادئ المنظمة أن تظهر موقفها الخاص فيما يتعلق بهذه المبادئ نفسها.

عرضنا لهذه التعاريف يسمح لنا لتصنيفها وفقاً لثلاثة اتجاهات رئيسية:

الاتجاه 1: الذي يمثله أبريك (1987) والذي فحص الدور المنظم للتمثلات في التفاعلات الاجتماعية والطريق الذي تتدخل بها في الوسط الواقعي.

الاتجاه 2: لدواز (1990) Doise والذي حلل الدينامية التمثلية وخصائصها البنوية، خاصة ما تعلق بالممارسات الاجتماعية.

الاتجاه 3: جودلي (1991) التي درست دور البنية الاجتماعية في بلورة التمثل. (Apostolidis, 2006, p.212)

وانطلاقاً مما سبق يمكننا أن نستنتج بعض النقاط المشتركة فيما بينها والتي نلخصها

كالتالي:

- كل تمثل اجتماعي هو تمثل لموضوع ما.
- كل تمثل هو تمثل اجتماعي.
- التمثلات الاجتماعية هي بناء عقلي ذو طابع اجتماعي.
- تتأثر التمثلات الاجتماعية بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد.
- " للتمثلات الاجتماعية ديناميكية؛ فهي ككل المفاهيم الاجتماعية الأخرى لها تاريخ، والتي تتلخص من خلال ثلاثة مراحل هي: مرحلة الظهور، مرحلة الاستقرار، مرحلة التحول." (Vidaller, 2007, p.3)

أما عن أبعاد التمثلات فقد حددتها الباحثة (Danic 2006) في ثلاثة أبعاد هي:

- 1- **مقاربات موضوعية:** والتي تصور التمثلات الاجتماعية كنتاج للواقع، وكرجمة بسيطة لمفاهيم البيئة المادية والاجتماعية.
- 2- **مقاربات ذاتية** التي تتصور التمثلات الاجتماعية كمنتج للواقع، وفي هذا المنظور يجب أن ننطلق من تمثلات الممثلين الاجتماعيين لفهم ظاهرة اجتماعية.
- 3- **مقاربات جدلية:** تؤدي الانتقادات المتعددة للمنظورات الموضوعية والذاتية إلى محاولات للتغلب على المقاربتين السابقتين. (p.30)

3- المقاربات النظرية للتمثلات الاجتماعية

أشرنا سابقاً أن مفهوم التمثلات الاجتماعية برز في علم النفس الاجتماعي بفضل أعمال ودراسة سيرج موسكوفيسي، هذا الأخير الذي اقترح أول مقارنة نظرية للتمثلات الاجتماعية، وهي المقاربة الاجتماعية- التطورية. ونتيجة تأثر الباحثين بأعماله واختلاف نظرتهم حول الموضوع، ظهرت مقاربات أخرى مختلفة عن مقارنة موسكوفيسي، ويتعلق الأمر بثلاث مقاربات نظرية مكملة لبعضها البعض وهي:

6-1 المقاربة الاجتماعية-التطورية

وتعتبر أول مقارنة نظرية للتمثلات الاجتماعية، اقترحها موسكوفيسي ليصف فيها نشأة وتطور التمثلات الاجتماعية. ووفقاً له فإن ظهور وضعية اجتماعية جديدة غير معروفة أو حدث غير عادي من شأنه أن يؤدي لظهور تمثل اجتماعي. " أي أن ظهور وضعية اجتماعية يمتلك

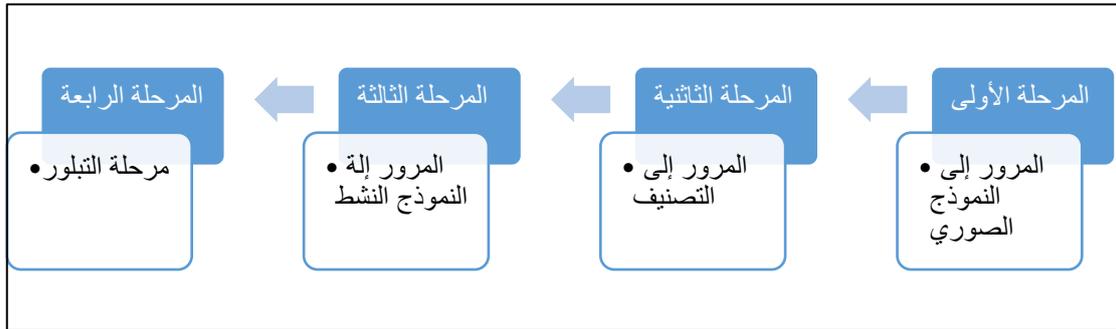
عنها الفرد معلومات محدودة مشتتة، تثير اهتمام الأفراد وتحفزهم فكريا بهدف فهمها، وتؤدي لتعدد المناقشات بين الأشخاص والمصاحبة بتجميع المعلومات أو المعتقدات أو الفرضيات، ...، والتي تؤدي لظهور مواقف الأغلبية وبالتالي الظهور التدريجي للتمثل. " (LoMonaco &Rateau,2013, p.7)

وحسب هذه المقاربة يعالج الأفراد المعلومات بشكل انتقائي، مع التركيز على جانب معين ووفقا لتوقعاتهم واتجاهاتهم. وحسب موسكوفيسي فإن ظهور تمثّل اجتماعي يعتمد على ثلاث آليات نفسية واجتماعية ترتكز حول: تشتت المعلومة، التمرکز، وضغط الاستدلال. ولتحليل التمثلات الاجتماعية فإن موسكوفيسي يقترح الاعتماد على العناصر الثلاثة التالية:

- **المعلومات:** تتعلق بمجموع المعارف والمعلومات التي لدينا حول موضوع اجتماعي معين كما وكيفا (بن شوفي، 2016، ص. 59). هذه المعلومات باختلاف أنواعها تلعب دورا مهما في تهيئة التمثلات الاجتماعية، وهي تنتقل عن طريق الاتصال بأبعاده المختلفة سواء عن طريق الاتصال اليومي بين الأفراد، أو بالاتصال الإعلامي الذي تتكفل به وسائل الإعلام، أو بالاتصال ما بين الجماعات.

- **حقل التصور:** يعبر عن خاصية غنى المحتوى، والذي يختلف من جماعة لأخرى، بل وقد يختلف داخل الجماعة نفسها لاختلاف المعايير من شخص لآخر.

- **الاتجاه:** يعبر عن التوجه الإيجابي أو السلبي لموضوع التمثّل، وهو يظهر قبل المعلومة وحقل التمثّل، حيث يمكن للاتجاه أن يتكون في نقص المعلومات وقلة تنظيم حقل التصور. وحسب هذا النموذج فإن التمثلات الاجتماعية تمر بأربعة مراحل نلخصها في الشكل التالي:



شكل رقم (3): مراحل التمثلات الاجتماعية حسب مسكوفيسي (من إعداد الطالبة)

- المرحلة الأولى: مرحلة المرور إلى النموذج الصوري، وفيها تجمع المعلومات وتصنف وترتب وتُخزن في الذاكرة.
- المرحلة الثانية: مرحلة المرور من النموذج الصوري إلى التصنيف باكتساب صفة الترسخ والتأكيد.
- المرحلة الثالثة: يتم فيها المرور من التصنيف إلى النموذج النشط.
- المرحلة الرابعة: وهنا يكتسب التمثل الاستقرار والثبات وبرز توقعات الفرد حول الموضوع المتمثل.

2-6 مقارنة النواة المركزية

قام باقتراحها أبريك مع مجموعة باحثين لمعرفة التنظيم الداخلي للعناصر الأساسية لتمثلات الاجتماعية؛ فحسبه التمثلات الاجتماعية "تتكون من مجموعة منظمة من العناصر المعرفية (المعلومات) والعناصر المعيارية (المعتقدات، المواقف، الآراء، المتعلقة بالقيم التي ينقلها المجتمع أو الثقافة المرجعية للفرد أو الجماعة" (Grabovschi, 2011, p.6). هذه العناصر تنتظم فيما بينها في شكل عناصر أساسية، مركزية وعناصر محيطية. أي أن هذه النظرية تعتبر التمثلات الاجتماعية "هياكل اجتماعية، تنظمها حالتان مختلفتان لكن متكاملتان هما: النظام المركزي" والذي يتألف من معتقدات غير قابلة للتفاوض والنظام المحيطي ويتألف من معتقدات تشغيلية وشرطية (Vidaller, 2007, p.23)

ويرى أبريك أن كل تمثّل اجتماعي يتكون من مجموعة عناصر مركزية وأخرى محيطية، تشكل هذه العناصر نظاماً أو نسفاً مزدوجاً لكنهما مكملان لبعضهما البعض، فالعناصر المركزية وهي التي يطلق عليها النواة المركزية تشكل نظاماً مركزي، والعناصر التي تحيط بهذه الأخيرة تسمى النظام المحيطي.

وحسبه دائماً فإن التمثلات الاجتماعية في بنيتها تتكون من نواة متفوقة اجتماعياً، منظمة للتمثلات وتضمن استقرارها، ومن عناصر محيطية أكثر تلازماً والعاكسة للخاصية الشخصية، والتي تظهر الجزء المتكيف لهذا النسق المزودج (Tremblay, s.d, p.49).

للنظام المركزي خصائص ينفرد بها عن النظام المحيطي فهو يتكون من مصفاة عقلية تسمح له بتصنيف المعلومات وتفسيرها ومن ثم اتخاذ الحكم المناسب. وهذه النواة المركزية حسب Ramos(1994) تشير إلى مجموعة محدودة من العناصر التي تؤثر في النمذجة والتجريب في

شكل عناصر معجمية، يتم وضعها بأنها مركزية لأنها تبدو قادرة على تنظيم التكوين المعرفي بطريقة ذات معنى. (p.80)

تشرف هذه النواة على وظيفتين أساسيتين هما:

"- منتجة ومولدة: حيث تعمل على إنتاج وتحويل دلالات (معاني) العناصر الأخرى للتمثلات.

- منظمة: عن طريق تحديد طبيعة الروابط والعلاقات المنسجمة بين عناصر التمثلات."

(Tremblay, s.d, p.48)

وهو ما يؤكد أهمية هذه النواة المركزية، فهي تعمل على استقرار التمثلات الاجتماعية من خلال العناصر المكونة لها والتي تقاوم مختلف التغيرات التي تطرأ عليها، ومن ثم فهي من جهة أخرى تعمل على صمود التمثلات الاجتماعية أمام مختلف التغيرات التي تعترضها وتطيل من عمرها.

أما الجزء الآخر الذي أشار إليه أبريك والذي يعمل كهيكل ثان وكجزء من هذا النسق والذي يعرف بالعناصر المحيطة، فهي بمثابة عناصر ثانوية للتمثلات الاجتماعية ومن ثم فهي مقارنة بالنواة المركزية أقل استقراراً ولكنها أكثر مرونة منها. ورغم أنها ثانوية إلا أنها تلعب دوراً أساسياً وتؤدي وظيفة ديناميكية وحيوية للتمثلات الاجتماعية، تتمثل وظائفها في:

- وظيفة وصفية: حيث أن العناصر هي التي تحدد أو تملئ الأمر الذي ينبغي فعله، أي السلوك الذي يجب فعله، أو ماهي الوضعية التي يمكن أن تأخذها.

- تعطي مرونة كبيرة إلى التمثلات التي تأخذ بعين الاعتبار الفرد فتسمح لسلوكه بالتكيف مع التطورات الظرفية.

- حماية النواة المركزية: يعتبر كأداة تتلقى الضربات عن التمثلات، فللنواة مقاومة شديدة للتغير، وتعمل العناصر المحيطة على إدماج العناصر الجديدة في التمثلات مما يؤدي لتحويلها". (مسلم، 2007، ص.98-99).

إذن يكمن الفرق بين الهيكلين أو الجهازين المتمثلين في النواة المركزية والعناصر المحيطة

في النقاط التالية:

جدول رقم (1): خصائص النظام المركزي والمحيطي للتمثلات حسب أبريك
(Abric, 1993, p.76)

النظام المركزي	النظام المحيطي
ترتبط بالذاكرة الجماعية وبتاريخها	يتيح دمج الخبرات والتاريخ الفردي
يحدد تجانس المجموعة	يدعم عدم تجانس المجموعة
مستقرة متماسكة جامدة	مرن يدعم التناقضات
غير حساس كثيرا للسياق المباشر	حساس للسياق المباشر
وظائفه يولد معنى التمثل يحدد تنظيمها	وظائفه يسمح بالتكيف مع الواقع المعاش يسمح بتمايز المحتوى يحمي النظام المركزي

وقد يتضح للقارئ للوهلة الأولى أن كل نظام يعمل بعيدا عن الآخر، وأنهما متناقضان في عملهما لكنهما على عكس ذلك؛ فالنواة المركزية والنظام المحيطي يكملان بعضهما البعض ويعملان معا. وهذا ما يؤكد مولينر (Moliner 1995) حين يقول: إن التمثلات الاجتماعية مستقرة ومتحركة صلبة ومرنة، مستقرة وصلبة لأنها تحدد من طرف نواة مركزية مترسخة في نظام القيم المشتركة بين أفراد المجموعة. متحركة ومرنة لأنها تحمل التجارب الآنية للأفراد وتدمج المعطيات المعيشية للأفراد والوضعيات الخاصة وتطور العلاقات والتطبيقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعة. (p.50)

كما تعتبر عناصر النواة المركزية أكثر نشاطا من العناصر الأخرى، يقابلها وجود عناصر غير نشيطة أو نائمة، أطلق عليها أبريك بالمنطقة الصامتة؛ حيث أن هذه الأخيرة "هي الوجه الخفي وغير المصرح به للتمثل، وهي مجموعة جزئية من المعارف التي لا يعبر عنها الأفراد في ظروف طبيعية وللتعرف على هذه المنطقة من التمثل، وتسهيل عملية التعبير عنها فلا بد من تخفيف الضغط المعياري." (Abric, 2001, p.48).

3-6 المقاربة الاجتماعية-الديناميكية

المقاربة الاجتماعية-الديناميكية أو ما يعرف بمقاربة مدرسة جنيف لأن وليام دواز (Willem Doise) منظر المقاربة طور هذه المقاربة مع زملائه في مدينة جنيف. وانطلق وليام

من أعمال موسكوفيسي حول عملية الترسخ، إذ يولي أهمية لهذه العملية كون أن عملية الترسخ مصدر تنوع محتوى التمثلات الاجتماعية ودراستها تركز على تحليل عملية الترسخ، والذي يكشف عن عملية تكوين المجال التمثيلي في دينامياته، ولذلك فإن دراسة الترسخ أمر ضروري.

وفقا لهذه المقاربة فإن التمثلات تعتبر كمبادئ تولد مواقف تتعلق باندماج الأفراد والجماعات في علاقات اجتماعية. (Fortin-Pellerin ,s.d, p.59) حيث أن هذه المبادئ تسمح بالربط بين ديناميكية معرفة الفرد والديناميكية الاجتماعية. هذه الديناميكية الاجتماعية عندما تدور حول مسألة معينة فإنها تثير مواقف مختلفة للأفراد مرتبطة بالمبادئ المنظمة المشتركة والمنظمة للمواقف.

وفقا لهذا الاتجاه فإن كل تفاعل اجتماعي له طابع رمزي، يقود الأفراد والجماعات إلى تعريف أنفسهم فيما يتعلق ببعضهم البعض، ويساهم في تحديد هوية كل شخص. بمعنى آخر فإن هذه المقاربة ترى أن للتمثلات الاجتماعية وظيفة مزدوجة فهي مبادئ تولد المواقف، أي تزود الأفراد بنقاط مرجعية مشتركة، وفي نفس الوقت تصبح هذه النقاط المرجعية قضايا مرتبطة بالاختلافات الفردية.

4- خصائص التمثلات الاجتماعية

حددها (1984) Jodelet في النقاط التالية:

- هي دائما تمثل لموضوع معين إذ لا يوجد تمثل بدون موضوع ولا بد أن يتوفر على شرطين أساسيين هما:

- أن يكون وحدة مجردة يكتسب مصطلح المفهوم في المناقشات والاتصال اللفظي والتواصل عند الفاعلين ووسائل الإعلام.

- موضوع التمثل هو موضوع داخل الممارسات المشتركة بين أفراد الجماعة يعني أن التمثلات ليست انعكاسا بسيطا للواقع وإنما هي بنية اجتماعية تترسخ في الخيال.

- للتمثل الاجتماعي وجهان؛ الأول رمزي والثاني دلالي، فالجانب الرمزي يرتبط ويتناسب مع صورة التمثل، أما الجانب الدلالي فيتعلق بمعنى التمثل. (364-365 p.)

كما يحدد (2002) Castellotti & Moore خصائص أخرى للتمثلات الاجتماعية تتمثل

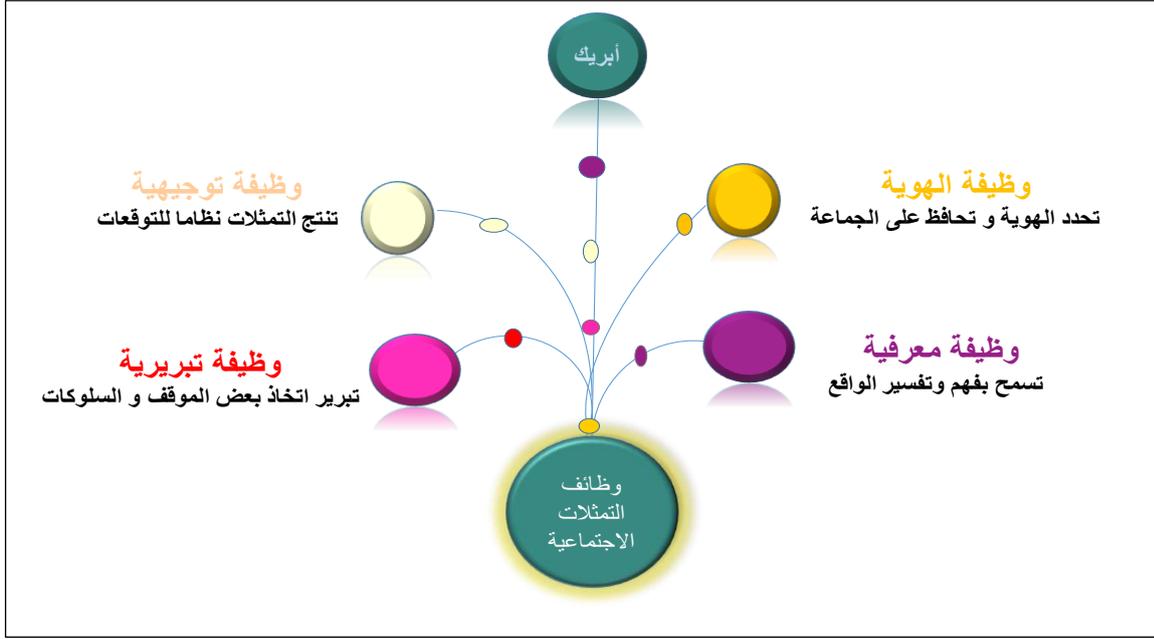
في:

- مكونة اجتماعيا ومشاركة، تستهدف الممارسة المنظمة للتحكم في المحيط (المادي، الاجتماعي، الفكري)، وتوجيه السلوك والاتصالات.

-تسعى لإرساء نظرة عن الواقع المشترك لمجموعة اجتماعية (جماعة، طبقة، ...) أو ثقافة معينة. (p.8)

5- وظائف التمثلات الاجتماعية

حدد (Fantaine &Hamon, 2010) وظائف التمثلات الاجتماعية كما حددها أبريك سنة (1994) في أربعة وظائف أساسية تقوم بها (p.73). والمخطط التالي يلخص هذه الوظائف:



مخطط رقم (4): وظائف التمثلات الاجتماعية (من إعداد الطالبة)

- 1-4 وظيفة معرفية: تسمح بفهم وتفسير الواقع، اكتساب معارف وإدماجها في إطار مستوعب ومفهوم، كما أنها تسهل الاتصال الاجتماعي، فهي تجعل المخفي مدرك والغريب مألوف.
- 2-4 وظيفة الهوية: تحدد الهوية وتسمح بالمحافظة على خصوصية الجماعة.
- 3-4 وظيفة تبريرية: تسمح بتبرير اتخاذ بعض المواقف والاتجاهات والسلوكيات والممارسات.
- 4-4 وظيفة توجيهية: توجه التمثلات الاجتماعية السلوك والممارسات، وتنتج أيضا نظاما للتوقعات.

تظهر هذه الوظائف أهمية دراسة التمثلات الاجتماعية لفهم التفاعلات بين الأفراد والجماعات والبيئة الاجتماعية بشكل أفضل، وحسب (Fantaine &Hamon, 2010) فإن التمثلات الاجتماعية لا تسمح للأفراد من اكتساب المعرفة العملية بالمعنى السليم فحسب، بل تمكن المجموعات أن تميز نفسها وفقا لهويتها، وتبرير نفسها، وهي أيضا دليل للعمل؛ فهي توجه الأعمال والعلاقات الاجتماعية، كونها نظام ما قبل الترميز للواقع. (p.74)

6- سيرورة التمثلات الاجتماعية

اقترح موسكوفيسي سنة (1961) كيفية بناء هذه التمثلات وتشكلها، ففي أعماله نجد عمليتين أساسيتين تعملان على تكون التمثلات وهما:

6-1 عملية التوضيح L'objectivation

وهي سيرورة معقدة جدا، تعمل على تنظيم المعارف المكونة لموضوع التمثل وذلك بتحويل العناصر النظرية المجردة إلى صورة واقعية (Moscovici, 1990, p.367). وحسب موسكوفيسي فإن هذه المعارف جزئية تم انتقاؤها من خلال مختلف المعلومات الراجعة في المجتمع. وهي بذلك تتطلق من عناصر نظرية إلى صورة ملموسة، ومن الصورة إلى البناء الاجتماعي، وذلك يتم عبر ثلاث مراحل أساسية هي:

6-1-1 انتقاء المعلومات La sélection : وهنا يتم انتقاء المعلومات حول موضوع التمثل وذلك من خلال ميكانيزم الانتقاء والإزاحة.

6-1-2 المخطط التصوري Le schéma figuratif: من خلال تكوين نمط أو نواة يتم حولها تنظيم مختلف المعلومات التي يتم الاحتفاظ بها، وتكون هذه النواة بسيطة وملموسة ومسايرة للثقافة وللمعايير السائدة (مسلم، 2007، ص.92).

6-1-3 التطبيع La naturalisation: يتعلق الأمر بجعل العناصر الصورية ملموسة، فتصبح عناصر بديهية وبسيطة للواقع؛ فالتطبيع يمكن أن يعرف على أنه عملية تحويل عناصر الفكر إلى أصناف حقيقية للكلام والإدراك، قادرة على ترتيب أحداث واقعية (جلول وكوش الجموعي، 2014، ص.177).

6-2 عملية الترسيع Processus d'ancrage

وهي المرحلة التي تلي عملية التوضيح، فترسيخ التمثل هو نشاط يساعد على تجذرها في الفضاء الاجتماعي بهدف استعمالها بشكل يومي، بحسب الجماعات وأنساق التفكير والأطر التفسيرية الموجودة مسبقا. ودراسة ترسيخ التمثلات الاجتماعية يعني البحث عن معنى للتركيبية الخاصة بالمفاهيم التي تشكل محتواها.

هذه العملية أو السيرورة معقدة وتتضمن ثلاث مظاهر هي:

6-2-1 التمثل كسيرورة دلالات: له مدلول معين من طرف الجماعة، ويوضح العلاقة الموجودة بين مختلف العناصر، ومن ثم يعكس الهوية الاجتماعية للموضوع.

6-2-2 التمثل كسيرورة للتأويل: نظام التأويل يلعب دورا وظيفيا، فتوظف التمثل كأداة لمعرفة أنفسنا من جهة وللتعرف على المحيط الاجتماعي من جهة أخرى. فيسمح هذا النظام بفك تشفير ما يحيط بنا لنحصل على إطار للتأويل.

6-2-3 التمثل كسيرورة إدماج: تدمج في أنظمة التفكير، موجودة مسبقا، حيث يمكن لهذا المظهر أن يفسر كيفية حدوث العلاقة بين نمط التمثل الموجود مسبقا والوقائع الجديدة التي يمكن أن يواجهها الفرد. فالترسيخ إذن يسمح بتحديد كيفية حدوث إدماج هذه الجديدة في جهاز وكذا إعادة تركيب العناصر المتفاعلة. (جلول ويكوش الجموعي، 2017، ص.177).

7- التمثلات الاجتماعية والمدرسة

شهدت العقود الماضية اهتماما متزايدا في الكثير من الأنظمة التعليمية بدراسة ومحاولة فهم مختلف العوامل الموجودة خارج محيط المدرسة والتعرف على مدى تأثيرها على نجاح الطفل وأدائه الدراسي. وركزت دراسات عديدة على دراسة العلاقة بين البيت والمدرسة وتحديد دور أولياء الأمور في تعليم وتطوير أبناءهم، انطلاقا من أن بيئة الأطفال الأسرية تعد من أهم المصادر التي تدعم التعلم المدرسي. وتعتبر التمثلات الاجتماعية التي يحملها الأولياء عن المدرسة ومكوناتها من بين أهم هذه المصادر. هذا لأن دراسة التمثلات المتعلقة بالمدرسة والأوساط التعليمية بصفة عامة يسمح لنا بفهم ديناميكية المجتمع المدرسي بكل مكوناته، فهي من تزودنا بالمعلومات حول نوعية الارتباطات الاجتماعية بين مختلف الجماعات وعلاقات الأفراد مع محيطهم الاجتماعي والمدرسي، كما تحدد السلوكيات والممارسات الاجتماعية كونها أصل الممارسات التربوية.

وبالإضافة لهذا فان معرفة النظام التمثيلي يمكننا وفق فونتان من فهم كيفية تأثير العوامل الاجتماعية على العملية التعليمية والانعكاس على نتائجها، وبالتالي دعم الروابط بين علم النفس الاجتماعي وعلم اجتماع التعليم، وهو ما يجعل من الممكن فهم العلاقة بين الانتماء إلى مجموعة اجتماعية معينة للمواقف والسلوكيات اتجاه المدرسة (Fontaine & Hamon, 2010, p.8). وانطلاقا من هنا فان المختصين في التربية يعتبرون التمثلات مفهوم أساسي في مختلف مجالات التعلم، سواء ما تعلق منها ببناء تمثلات التلاميذ (التمثلات المعرفية المدرسية) أو الاجتماعية التي ترتبط بمفاهيم التعليم والتعلم، المعلم والمتعلم، الإدارة والمناهج وغيرها من التمثلات المرتبطة بمختلف المتغيرات الموجودة في المدرسة والتي تؤثر بشكل أو بآخر فيها وعليها. وقد أكدت عدة دراسات أهمية التمثلات الاجتماعية ودورها فيما يحدث في الوسط التربوي؛ إذ بينت دراسة (VOZ

(2012) أنه توجد علاقة بين النجاح المدرسي للتلاميذ والتمثلات الاجتماعية للأولياء للمدرسة الجيدة التي تركز على الفريق التربوي. (p.28)

وتعتبر التمثلات الاجتماعية التي يحملها الأولياء عن المدرسة أيضا عنصرا مهما في تحديد مفهوم المدرسة، مشكلاتها، نواتجها وحتى مكانتها في المجتمع. كما أنها قد تحدد مستوى فعالية المدرسة وطبيعة العلاقات التي تربطها ببقية المؤسسات الاجتماعية. وقد بينت بعض الدراسات كدراسة فوز (Voz, 2012) أن التمثلات التي يحملها الأولياء عن المدرسة تؤثر في سلوكياتهم وإزائها وإزاء تدرّس أطفالهم، وأن مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية تعتمد على تمثلاتهم الاجتماعية لها، ناهيك عن وجود علاقة بين النجاح المدرسي للتلاميذ وتمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة. (p14)

وفي نفس السياق، توصلت دراسات أخرى إلى أن هذه التمثلات قد تختلف باختلاف بعض المتغيرات المرتبطة بالأسرة. إذ خلصت الدراسات التي أجراها زوبرمان (Zoberman, 1975)، وجيلي وبييلارد (Gilly et Paillard, 1972) حول تمثّل الأولياء للمدرسة إلى أن الأسر من خلفيات محرومة اجتماعيا تولي أهمية أكبر للوظائف المدرسية التقليدية (المعرفة) أكثر من باقي الوظائف الاجتماعية والمعرفية الأخرى، والتي تسمح لهم بإمكانية إعادة تأهيل أبنائهم اجتماعيا، وأنه بفضل المدرسة يستطيع أبنائهم الحصول على مهنة جيدة (Fontaine, Hamon, 2010, p.83). وهو ما توصلت له أيضا دراسة فريد بوبكر (1997) بالجزائر والتي بينت أن الأولياء من مستوى اجتماعي منخفض يميلون لجعل المدرسة مسؤولة عن الاضطلاع بدورهم، وهذا بتقديمها التربية الأخلاقية والدينية والمدنية، على عكس الأولياء ذوي المستوى الاجتماعي المرتفع؛ والذين يتمثلون المدرسة كمؤسسة تشكل المهارات والقدرات التي تمكن طفلهم من التعلم والاستقلالية. (p.59)

وأشارت دراسات أخرى للتصور السلبي الذي يحمله بعض الأولياء عن المدرسة، وعن عدم وجود علاقة قوية معها مما يجعل منتظراتهم منها قليلة. ففي دراسة أنجزت من طرف ¹ (UNAF) الاتحاد الوطني للجمعيات الأسرية بفرنسا حول (40) شاب وعائلته تبين أن "للأولياء اتجاهات سلبية نحو المدرسة، وأن هذه الاتجاهات سببها غياب علاقة إيجابية بين الأولياء والمدرسة" (Feyfant, 2006, p.52)، وباعتبار الاتجاهات أحد مكونات التمثلات فإن مثل هكذا نتائج قد تبرز الشرخ القائم بين أهم مؤسستين تربويتين مسؤولتين عن تنشئة الأجيال، ما يدفعنا

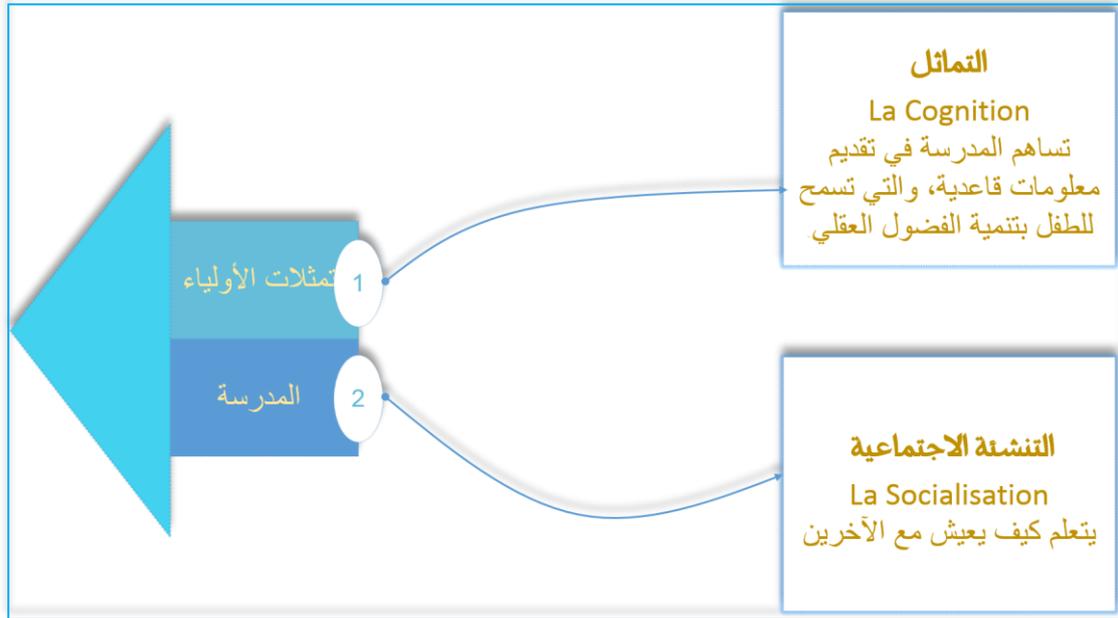
¹ Union Nationale Des Association Familiales en France..

ل طرح التساؤل عن معاش هؤلاء الشباب ضمنهما وعن درجة بلوغ الأهداف التي من المفروض أنهما تتشاركانها إلى حد معين.

وهنا يرى متولي (2015) أن الاتجاهات السلبية أو الإيجابية التي يحملها الآباء من شأنها أن تؤثر على جودة الحياة المدرسية للأبناء، ويضيف أن الاتجاهات التي يحملها الآباء تنعكس بدورها على مردود التلاميذ بالمدرسة، حيث يتممص الأبناء اتجاهات والديهم نحو المدرسة؛ فالأهل الذين يقدرن المدرسة ويحترمون جهود المعلمين، إنما يشجعون تبني اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، ويساعدون في تكوين نظرة إيجابية اتجاه المدرسة ما يخلق في الطالب دافعا للتعلم والالتزام بالنظام المدرسي والقوانين (ص.289). وهنا تتضح بشكل جلي العلاقة التي تربط تصور الأولياء بتصورات أبنائهم اتجاه المدرسة وبناتجهم المدرسية.

هذا التنوع الموجود في تمثلات الأولياء هو الذي يمكننا من تفسير ممارسات الأولياء اتجاه المدرسة واتجاه تدرس أطفالهم. فاهتمام الأولياء مثلا بالوظائف التقليدية للمدرسة دليل على ما يضعه الأولياء من طموحات وآمال على هذه الوظائف. وعلى أنهم يربطون بدرجة كبيرة مصير أبنائهم بنجاحهم المدرسي وبتحصيلهم لشهادات علمية تؤهلهم لممارسة أكثر الأعمال المحببة في المجتمع. وهي بهذا أمور تهتم بها الأسرة وتفرض نفسها عليها وتجعلها تتأثر بها وترتبط تمثلاتها بها بسبب العائد الاقتصادي والاجتماعي المنتظر من المدرسة، والذي تتحصل عليه في النهاية الذي يعود بالفائدة على الطفل التلميذ وعلى كل أفراد العائلة. هذه النظرة التقليدية للمدرسة لا يوافق عليها جميع الأولياء ولا حتى علماء التربية الحديثة، فأصحاب اتجاه الوظيفة التجديدية للمدرسة مثلا يعتقدون أن المدرسة يجب أن تكون مصدرا لأفكار وبرامج اجتماعية جديدة، ووظيفة المدرسة وظيفة إبداعية أكثر من كونها وظيفة محافظة (مرعي، 1993، ص.371)، وهو ما نجده في تمثلات الأولياء من مستويات أعلى، وما يبرر أيضا بعض النتائج التي خلصت لها دراستي (بساعي 2016)، و (فالق وبن علي 2021).

من جهة أخرى فإن اختلاف تمثلات الأولياء جاء باختلاف توقعاتهم اتجاه المدرسة، ففي الدراسة التي أجراها كل من (Tazouti, Flielller, Vrignoud) على 492 تلميذ وولي بهدف مقارنة العلاقة بين التربية الأسرية والأداء المدرسي في بيئتين اجتماعيتين - ثقافيتين متناقضتين (بيئة شعبية وبيئة غير شعبية) بفرنسا، جاءت نتائج التمثلات بالشكل الذي يلخصه المخطط التالي:



مخطط رقم (5): توقعات وتمثلات الأولياء للمدرسة حسب تازوتي (إعداد الباحثة)

وحسب هؤلاء الباحثين فإن توقعات الأولياء ترتبط بدورين هما:

- التماثل: وهي التوقعات التي ترتبط بمهمة المدرسة بتوفير المعرفة الأساسية للأطفال ومساعدتهم على تنمية الفضول الفكري. وترتبط هذه التوقعات بالأولياء الذين يقدرون استقلالية الطفل أكثر من تنشئته الاجتماعية.

- **التنشئة الاجتماعية:** هذه التوقعات اتجاه المدرسة ترتبط بقيم الأولياء التعليمية العامة؛ فالأولياء الذين يقدرون امتثال الطفل للأعراف الاجتماعية يتوقعون أن تؤدي المدرسة دورها في التنشئة الاجتماعية أكثر من غيرها.

وبالتالي فتمثلات الأولياء للمدرسة ترتبط بتوقعاتهم منها، ومن الدور الذي ينتظرونه منها. وإذا ربطنا التوقعات بما جاء في الدراسات التي ربطت التمثلات بالمستويات الاجتماعية، يمكننا أن نصل إلى أن التوقعات ترتبط عموماً بمستوى الأسرة الاجتماعي. فحسب Tazouti et al, (2005) فإن هذه التوقعات تتميز غالباً بروية فردية من طرف العائلات، وأنها ليست ثابتة بين الأولياء وتختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية. فالأولياء من بيئة شعبية ترتبط توقعاتهم المدرسية بالتنشئة الاجتماعية، على عكس الأولياء من بيئة اجتماعية غير شعبية الذين ترتبط تمثلاتهم للمدرسة بالقيم التعليمية العامة. (p.41). هذا الاختلاف في توقعات الأولياء باختلاف البيئة يبرر اختلاف تمثلات الأولياء للمدرسة إذ تتأثر تمثلاتهم بمستواهم الاجتماعي والثقافي. وهو

عموما نفس ما توصلت له دراسة أمزيان (2019) في المغرب أين بينت نتائجها أن الأسر الميسورة والمتوسطة ترى وتعتبر المدرسة كوسيلة للارتقاء الاجتماعي من خلال ما توفره من شروط الحياة والتعلم، والتي من شأنها أن تؤثر لاحقا في توجيه الأبناء نحو مسارات مهنية ودراسية تحظى بقيمة عالية في المجتمع، ومن ثم يأتي حرص الأولياء على توفير شروط الدعم والمتابعة اللازمة وتوطيد علاقتهم بالمعلمين؛ على عكس الأسر الفقيرة التي لا تجد بديلا إلا لإرسال أبنائها إلى المدارس العمومية التي يكون فيها التعليم مجانيا، والتي لا ترفع من سقف الطموحات لأبنائها ولا تهتم بمتابعتهم ودعمهم، كما قد لا تكثر بطبيعة العلاقة بين المعلمين والتلاميذ، ولا تحرص على إقامة علاقة وطيدة بالمدرسة (ص.19).

ومنه يمكننا القول أن تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة وتوقعاتهم المختلفة منها تنعكس على علاقتهم وعلاقة أبنائهم بالمدرسة، وتساهم في ملاحظة سلوكيات مختلفة للأولياء اتجاهها. وحسب (Feyfant 2015) يمكن أن نميز مواقف متميزة للأولياء اتجاه المدرسة وهي:

- **الأولياء غير المبالين:** والذين يعتبرون أن تعليم أطفالهم يقع على مسؤولية المدرسة لوحدها، وأنه لا ينبغي لهم ولا يمكنهم المشاركة فيها.
- **الأولياء ذوي النوايا الحسنة لكن عاجزين:** الذين يكررون لأطفالهم نصائح المعلمين، لكن يظل عالم المدرسة بالنسبة لهم غريب.
- **الأولياء الذين لا يعرفون ماذا يفعلون:** يشبهون الفئة السابقة لكنهم يفتقرون إلى أدلة أو خطوات عملية لترجمة نصائح المعلمين إلى واقع.
- **الأولياء الذين على دراية بالتعليم:** والذين غالبا ما ينتمون لمستوى اجتماعي وثقافي عال، ويمكنهم تعديل ممارسات المدرسة.

من هنا يمكننا القول أن تمثلات الأولياء للمدرسة ترتبط غالبا بأدوارها كمؤسسة مسؤولة عن التنشئة الاجتماعية بالإضافة لأدوارها التعليمية وأدوارها المتعلقة بالتكوين للمستقبل وبناء الإنسان. هذه التمثلات تحكمها متغيرات عدة، تجعل الأولياء يركزون على تمثل بعينه أكثر من باقي التمثلات. هذه المتغيرات ترتبط أساسا بما يتوقعه الأولياء من المدرسة، لكن أيضا وبشكل أكبر بالمستويات الاجتماعية والثقافية للأولياء. كما يمكننا أيضا القول أن تمثلات الأولياء للمدرسة ترسم حدود علاقتهم معها وتؤثر على تمثلات أبنائهم اتجاهها، وتؤثر أيضا على مردودهم وأدائهم فيها.

خلاصة الفصل

من خلال ما سبق نجد أن التمثلات الاجتماعية كسيرورة لنشاط عقلي تنشأ من الواقع الذي نعيش به، لها مكونات أساسية، وتمر بعملية بناء، كما أن لها مجموعة وظائف تؤديها تعمل على توجيه السلوك، كما تميزها مجموعة خصائص تتحدد أكثر في كونها شكل من أشكال المعرفة الجماعية التي يتداولها الأشخاص بمختلف الجماعات التي ينتمون إليها، تعمل على توجيه سلوكهم باختلاف أماكن تواجدهم. والتمثلات كمعرفة اجتماعية توجد وترتبط أيضا بالمجال المدرسي وتحدد سلوكيات مختلف الأفراد سواء داخل المدرسة أو خارجها من إداريين، أساتذة، تلاميذ وحتى الأولياء. وتعتبر تمثلات الأولياء للمدرسة باختلافها معبرا مهما يحدد طبيعة ونوعية العلاقة بين أهم مؤسستين تربويتين في حياة الطفل التلميذ؛ فاختلاف وتناقض تمثلات الأولياء للمدرسة عن تمثلات الفريق التربوي والإداري من شأنه أن يؤثر على حياته التعليمية، ولهذا يجب أن تتقارب تمثلات المؤسستين حتى يتحقق التعاون بينهما، فوجود تباعد بين المؤسستين مثلا نتيجة الاعتقاد الخاطئ من الأولياء أن الطفل بمجرد التحاقه بالمدرسة تتوقف مهمة الأسرة اتجاه العملية التربوية قد يؤثر على أداء التلميذ وتحصيله الدراسي، هذه الرؤية التي تبعد الأسرة عن المدرسة وتجعلها منعزلة عن المجتمع ولا تؤدي وظيفتها على أكمل وجه، فالتعليم لا يحقق أهدافه إلا إذا كان هناك تعاون بين المؤسستين، كما سنتطرق له في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

المتابعة المدرسية والمهارات الأكاديمية

1- المتابعة المدرسية

1-1 مفهوم المتابعة المدرسية

1-2 العلاقة ولي-مدرسة

1-3 نماذج لأشكال المتابعة المدرسية

1-4 وسائل المتابعة المدرسية

2- المهارات الأكاديمية

2-1 مفهوم المهارات الأكاديمية

2-2 القراءة والكتابة كمهارات أكاديمية

2-3 مهاري القراءة والكتابة في المنظومة التعليمية الجزائرية

3- الأسرة وتعلم القراءة والكتابة

تمهيد

اهتم العديد من الباحثين التربويين بالمهارات الأكاديمية وضرورة إكسابها للأطفال لما لها من تأثير في حياتهم المستقبلية أكاديمية كانت أو مهنية. وتجلي هذا الاهتمام في محاولة التطوير النوعي في البرامج التعليمية ومسايرة كل ما هو جديد في المناهج والطرائق والبيداغوجيات. وتختلف المهارات الأكاديمية التي يكتسبها المتعلم أثناء تدرسه من مرحلة تعليمية لأخرى، ولعل أهم ما يجب أن يكتسبه الطفل من مهارات أساسية في المرحلة التعليمية الابتدائية المهارات المتعلقة باللغة والتي تشمل الكتابة والقراءة، كمهارات أكاديمية وظيفية تعمل على بلوغ الطفل مستويات من الاستقلالية في التعلم.

وتعتبر المدرسة المسؤول الأول والأساسي على اكساب هذه المهارات، خاصة في السنوات التعليمية الأولى، إلا أن الدراسات الحديثة تشير إلى أن التعلم واكتساب المهارات لدى الأطفال لا ينحصر فقط في الوقت الذي يقضونه في المدرسة، فهم يتعلمون بطرق مختلفة وفي سياقات متنوعة. ويرى المختصون أن لمشاركة أولياء التلاميذ ومتابعتهم لتعلماتهم أطفالهم وتطويرها دور مهم في العملية التعليمية التعلمية، حتى أن بعض المنظومات التعليمية في أمريكا الشمالية، أوروبا، أستراليا وغيرها تراها من الأولويات التي يتم التركيز عليها في كافة المستويات. فبلوغ الأهداف التعليمية وإكساب التلاميذ مختلف المهارات الأكاديمية يتم من خلال التشارك والتواصل مع الأسرة، والذي به تكتمل جهود الفاعلين التربويين وتتحقق أهداف المؤسسات.

انطلاقاً من هنا سنحاول في هذا الفصل أن نتطرق أولاً إلى المتابعة المدرسية من خلال التعرض لمفهومها، لطبيعة العلاقة بين الأولياء والمدرسة، بعض النماذج والأطر النظرية التي تناولتها ووسائل المتابعة المدرسية من طرف الأولياء، ثم سنتطرق إلى المهارات الأكاديمية وهذا بتحديد مفهومها بشكل عام ثم لمهاتري القراءة والكتابة في المنظومة التعليمية الجزائرية ولدور الأسرة في تعلم القراءة والكتابة.

1- المتابعة المدرسية

1-1 مفهوم المتابعة المدرسية

أثناء البحث في التراث النظري عن المتابعة المدرسية ورغم أهمية المفهوم وخصوصية استخدامه بشكل كبير في الواقع، ونشر عدد كبير من البحوث فيما يتعلق بدراسة العلاقة بين البيت والمدرسة عموماً، ودور مساهمة الأولياء بتعليم أبنائهم على المردود المدرسي للأبناء خصوصاً، إلا أننا وجدنا أن المراجع لم تهتم بتحديد مفهوم محدد وواضح للمتابعة المدرسية، والمفهوم لا يزال يشوبه الكثير من الغموض، فهي لم تهتم بتحديد مفهوم واضح ومحدد للمتابعة المدرسية، وربما هذا نتيجة عدم اتفاق الباحثين على استخدام مفهوم واحد، حيث لمسنا عند البحث في الموضوع والإطلاع على مختلف الدراسات التي أنجزت في هذا الصدد تعدد المصطلحات والمفاهيم المستخدمة، والتي قد تتفق في جوانب وتختلف في أخرى. ومن هذه المصطلحات التي وجدناها، والتي استخدمت في المواضيع التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الأسرة والمدرسة: (المشاركة، Partnership)، (المشاركة، Participation)، (الارتباط، Engagement)، (التدخل أو الارتباط، Involvement)، (المساهمة، Collaboration)، (التعاون، Coopération)، (المشاركة، Partenariat)، (تربية مشتركة، Coéducation)، وغيرها من المصطلحات الأخرى، التي تسلط الضوء على الخصائص والفروق الدقيقة المتعلقة بمشاركة الأولياء في التقدم العلمي والتي يتم تضمينها في نماذج نظرية مختلفة، أو كما أشار إليه أسامة المهدي (2021) من أن لكل منها دلالات معينة، ومن أنها تعكس تقاسم السلطة والقوة بين الأسرة والمدرسة.

استخدام هذه المصطلحات جاء نتيجة الدراسات الميدانية التي كشفت عن الحاجة الملحة إلى إحداث نوع من الإصلاحات التي تخص العملية التعليمية التعلمية، ودعوة المختصين في هذا المجال إلى ضرورة إحداث شراكة بين الأسرة والمدرسة لمواجهة التحديات التي تواجه سير العملية التعليمية التعلمية، وتحسين العلاقة بين المؤسستين التي تشترك في تعليم الأبناء. وهو الأمر الذي سعت إليه مختلف الدول المتقدمة بدأ بالدول الأوروبية التي عملت إلى تحقيق ذلك ونص قوانين تحدد كفاءتها وأليتها، في حين أنه في الولايات المتحدة الأمريكية قد بدأ الاهتمام بضرورة مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية للأبناء بعد ارتفاع الدعوة للتغيير بالمشاركة في وثيقة أمريكا (2000) استراتيجية للتربية، ومن أن المشاركة تعني أن تشترك كل الفئات وكل التخصصات في العمل معا (مامش، 2022، ص.1148).

هذه الدعوة لإحداث تغيير في سير العملية التعليمية التعلمية سواء في الدول الأوروبية أو الدول الأمريكية صاحبه إنجاز العديد من الدراسات في هذا المجال، وساهم في إحداث تنوع في استخدام المصطلحات واختلافها من بيئة لأخرى، فبالعودة إلى هذه الدراسات نجد أنه يختلف بين الباحثين باختلاف اللغة والبيئة التي أنجز فيها البحث، فالدراسات التي أنجزت باللغة الفرنسية قد اهتمت أكثر باستخدام مصطلح (Participation, Coopération, suivi, collaboration, coéducation) مثل دراسة Deslandes(2019,2020), Tremblay(2015), Humbeek (2013), Larivé et al (2006). et al. في حين أن الدراسات الأمريكية والتي أنجزت باللغة الإنجليزية قد اعتمدت على مصطلح (Engagement, Involvement, Participation, Partnership) كدراسة Desforges &Abouchaar(2003), Goodall &Montgomery(2014), Kiely et al (2021).

إلى جانب ذلك فقد لاحظنا أن الباحثين في هذا المجال أصبحوا يتداولون على استخدام مصطلح (Participation) الذي ترسخ استخدامه تدريجيا في العشر سنوات الأخيرة والذي يتحدد حسب (Deslandes &Bertrand(2004): بأنه مجموعة من السلوكيات التي تشمل مثلا إعداد الطفل للمدرسة والترحيب به عند العودة مرة أخرى ، والإشراف والمراقبة والمشاركة الفعالة في العمل المدرسي ، والمساهمة في تحفيز الطفل ، والتفاعل مع المدرسة ، والتطوع في المدرسة ومشاركة الأولياء في الاجتماعات والجمعيات (p.415) . أي أن المشاركة بهذا المفهوم تتضمن مجموعة من الأنشطة المرتبطة بالتعلم خارج المدرسة من خلال الإشراف على تقديم المساعدة في الدراسة وداخلها بالاعتماد على التواصل مع المدرسة والمشاركة في الحياة المدرسية، وهي الأبعاد الثلاثة التي تركز عليها عملية المشاركة.

المشاركة بهذه المفهوم نرى أنها لا تتماشى وخصوصية مجتمع دراستنا الذي طبقت فيه، حيث لاحظنا أن غياب سند قانوني يحدد كفاءتها في مجتمعنا مثل الدول الأوروبية والأمريكية، قد جعل الأولياء لا يشاركون في سير العملية التعليمية التعلمية كما يحدده المفهوم بأبعاده الثلاث، بل يكتفون بمساعدة أبنائهم دراسيا في المنزل و في بعض الأحيان يذهبون إلى المدرسة للاستفسار عن نقاط ضعف وقوة الأبناء دراسيا، إلى جانب ذلك فهم لا يهتمون بالمشاركة في الحياة المدرسية كحضور الاجتماعات والرحلات وغيرها التي تنشطها المدرسة، وهو ما جعلنا في الدراسة الحالية لا نتبنى مفهوم المشاركة الذي أصبح متداولاً في الدراسات وبدلاً منه فإن الدراسة الحالية تتبنى

مفهوم المتابعة المدرسية (Suivi Scolaire) الذي نرى أنه الأقرب والأنسب لممارسات الأولياء في مجتمعنا والأوضح لخصوصية مجتمعنا، وبعيدا عن التشعب في خصوصية كل مفهوم من المفاهيم التي أشرنا لها سابقا نعتقد أن كل مفهوم من المفاهيم السابقة تتماشى والنماذج النظرية التي انبثقت منها والتي تتماشى وخصوصية كل مجتمع.

ونقصد بمفهوم المتابعة المدرسية في الدراسة الحالية أنها كل مايقوم به الأولياء من نشاطات بقصد مساعدة الأبناء على التمدرس الجيد، حيث تتراوح بين مساعدة الطفل دراسيا في المنزل والإشراف على حل الواجبات المنزلية، إلى تواصل الأولياء بالمدرسة للتعرف على كل ما يحتاجه الطفل للتعلم السليم من خلال المشاركة في الحياة المدرسية.

1-2- أهمية العلاقة مدرسة - أولياء

سابقا اعتبرت الأسرة والمدرسة مؤسستين منفصلتين ومعزولتين عن بعضهما البعض، ومع مرور السنوات توصلت العديد من الدراسات التي اهتمت بالنجاح والرسوب المدرسي لتأكيد ضرورة متابعة ومشاركة الأولياء لأبنائهم في المدرسة. فأصبحت المدرسة مفتوحة على الأسرة والمجتمع، بعدما كانت مقتصرة على المعرفة التي ينقلها المعلم للتلميذ، والأنشطة التي تدور بينهما فقط. وهنا تدخل الأولياء لمساعدة المعلمين ومشاركتهم مختلف الأنشطة في المدارس "وهذا أدى إلى تغيير توقعات الشركاء اتجاه المدرسة، وأصبح الهدف المشترك بينهما نجاح، نمو وتطور الطفل والتلميذ" (Feyfant, 2006, p.1). هذا الهدف المشترك جعل المؤسستين تعملان معا لتحقيقه، كهدف للتنشئة الاجتماعية التي تشترك فيها كل من الأسرة والمدرسة معا.

والحقيقة أن العلاقة بين المدرسة والأسرة تعتبر كتواصل ثنائي الاتجاه لتنمية الروابط التي تعتمد على الثقة المتبادلة بين المؤسستين اللتين ينشأ فيهما الطفل. فالطفل منغمس في نظامين تعليميين متميزين مفضولين في الزمان والمكان، يفترض التعليم فيهما أن يكون هناك ترتيب بسيط ومتناسق لهذا التناوب المكاني والزمني في سياقين تعليميين. (Humbeeck et al., 2006, p.652)

هذه العلاقة الثنائية القائمة بين المؤسستين قائمة على "الإيمان بضرورة تبادل الأهداف المشتركة والعمل معا على المواقف والاحترام لآراء ووجهات نظر بعضهم البعض، وتطوير أنشطة لدعم أدوار الآباء، بالإضافة إلى التركيز على القيم وتوقعات بعضهم البعض كخطوة أولى في الأساس المتين للتعاون" (Desland, 2009, p.110). ونتيجة للتغيرات التي عرفتها الساحة

التربوية العالمية وإدخال الولي كشريك تربوي، فإن دورا جديدا أصبح يقع على عاتق المعلم، وهو الدور الذي يتعلق بإنشاء التواصل والتعاون مع أولياء الأمور والحفاظ عليه. فهو من يجب عليه أن يبادر، وهو المسؤول الأساسي للترحيب بالوالدين وإبلاغهم بكل ما يخص أبنائهم.

واعتبر فيليب بيرنو¹ (Philippe Perrenoud 1999) أن إعلام الوالدين وإشراكهم في

أن واحد مهارة عند المعلم تضم ثلاث مكونات خاصة هي:

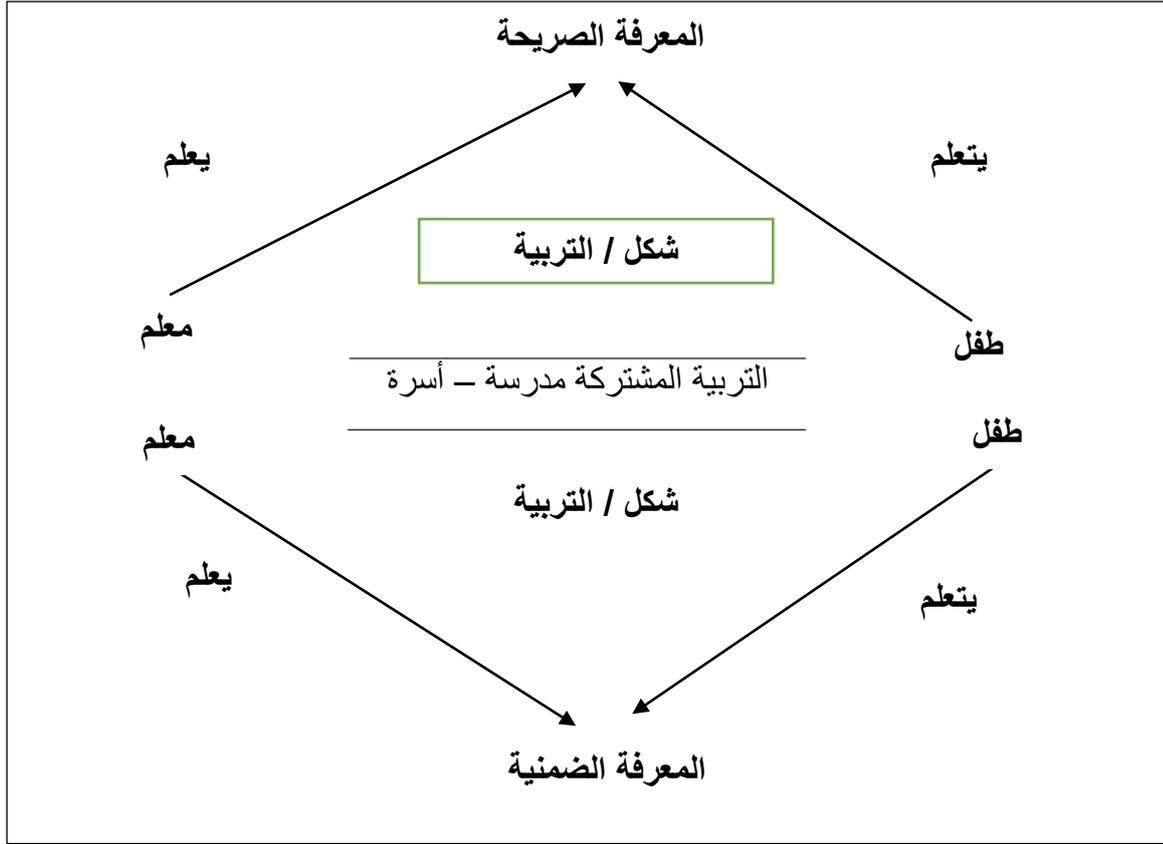
1- **تسهيل المعلومات ومناقشة ما يتعلق بالمتعلم:** وهذا من خلال اهتمام المعلم بكل احتياجات الوالدين.

2- **إجراء المقابلات:** حيث ينبغي على المعلم والآباء التحدث والالتقاء بانتظام، فكلما تم إبلاغهم بمسار أبنائهم زادت ثقتهم وتعاونهم.

3- **إشراك الأولياء في بناء المعرفة:** من خلال الاعتماد على أشكال التواصل المختلفة بين المؤسساتين، والتي منها: ضبط مواعيد مع الأولياء، أو من خلال إجراء مقابلات غير مبرجمة والتي تتم خارج المدرسة وليس لها مكان محدد، تحديد اجتماعات مع الأولياء، أو التعارف الجماعي بأشكال أخرى كالالتقاء خلال الحفلات، التجمع، تقديم عروض وغيرها (Manay, 2009, p.13-14)

من جهة أخرى فإن هذه الشراكة بين المؤسساتين حولت دور الولي من مربي فقط إلى مدرس داخل الأسرة كنوع من التعليم غير الرسمي، والذي أدى إلى إحداث تغيير في المثلث التربوي الشهير لجون هوساي (Jean Houssaye)، والذي تقسمه بطريقة متناظرة من أجل إبراز الدور المهم الذي تلعبه وحدة الأسرة في نقل المعرفة والمهارات حسب الأعمال التي قام بها (Humbeeck et al., 2006) في هذا المجال، وكما يشير إليه المخطط التالي:

1 - اهتم بمشكلة العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وبشكل خاص بدور المعلم.



مخطط رقم (6): المثلث البيداغوجي المزدوج (Humbeek at al., 2006, p.653)

يساعد المثلث التربوي المزدوج على تحديد الهامش المشترك الذي يجب على الأولياء والمعلم الموافقة عليه لوضع الطفل في قلب عملية التعلم وتعليمه معاً، من خلال وضع نفس التفاصيل. ووفقاً لهذا النموذج يتعاون المعلم والولي معاً عند مراعاة الاحتياجات الأساسية لتطوير الطفل نفسياً واجتماعياً، مع الحفاظ على المعرفة ذات الصلة (ضمنية أو صريحة) ومجالات التعليم (الأسرة أو المدرسة)؛ واستخدام مجال تعليمي مشترك يسمح لهما بالالتقاء حول نفس التعريف للفعل التعليمي (p.653).

هذا النموذج يسمح بجعل التواصل بين المؤسسات أكثر مرونة، ويبعد الولي عن التشكيك في محتويات التدريس. والطفل في خضم هذه العلاقة بين الأسرة والمدرسة يجد نفسه منغمساً في نظامين تعليميين متمايزين مفصولين في الزمان والمكان. ويفترض تشارك التربية بين المؤسسات أن يكون هناك ترتيب بسيط وتتسق لهذا التناوب المكاني والزمني.

بالإضافة لما سبق، يشير وطفة والشهاب (2003) أن في كل علاقة بين المدرسة والأسرة نجد صيغة علاقة ثلاثية بين ثلاث أنظمة: النظام الأسري بكل مكوناته، والنظام المدرسي بكل فعالياته، والنظام الشخصي للطفل بكل وضعياته النفسية والمعرفية. تفاعل هذه الأنظمة وطبيعة

العلاقات التي تربطها تحدد مسار التلميذ وتلعب دورا مهما في العملية التعليمية التعلمية. (ص.140)

وانطلاقا من أهمية العلاقة بين المدرسة والأولياء، وانعكاساتها المباشرة على العملية التعليمية التعلمية، قامت منظومات تعليمية عديدة عبر العالم بسن قوانين خاصة تحددتها وترسم معالم التعاون بينهما. هذه القوانين تختلف من منظومة تعليمية لأخرى، إذ تأتي في فرنسا وفي الكيبك كقضية منظمة لتنفيذ سياسات مدرسية جديدة، ولكن أيضا لتعزيز الديمقراطية في المدارس أو لتعزيز المشاركة المدنية للأولياء (Laarousi at al., 2008, p. 292)

ووضع القانون المدرسي الصادر في 06 فيفري 2009 في لكسمبورغ تصورا خاصا للعلاقات بين المدرسة والأسرة لأول مرة من خلال إضفاء الطابع المؤسسي على الشراكة، حيث حدد مهمة معلم المدرسة الابتدائية في (40) ساعة تشمل قضاء ساعات يتواصل خلالها الأساتذة بالأولياء لبناء شراكة معهم مع تحديد القانون لكيفية تنفيذها (Pelt, 2013, p.149) بمعنى آخر، أن القانون يوضح كيفية استدخال الأولياء في العملية التربوية، حتى يتمكنوا من إقامة رابط مستمر وفعال مع المدرسة.

كما ترى بلدان أوروبية أخرى كثيرة مشاركة الأولياء في التعليم حق، وهو ما جعل دول الإتحاد الأوروبي (ألمانيا، الدنمارك، فرنسا،...) تعمل على صياغة هذا الحق على شكل قوانين ومواد تحده وتنظمه. حيث حددها في صورة مسؤوليات تتجلى من خلال ثلاث أنشطة لمشاركة الأولياء هي: الدعم النفسي والاجتماعي، التواصل بين المدرسة والأسرة، مشاركة الأولياء في المدرسة والفصول والواجبات المنزلية. (Utzschneider et al., 2009, p.230)

أما في الجزائر فيختلف الأمر عن باقي الدول الأوروبية إذ لا نجد قانون واضح يشير لضرورة المشاركة الوالدية وكيفية تنفيذها، بل مجرد تلميحات بسيطة لضرورة تشارك المدرسة مع الأولياء في بعض المجالات والتي نجدها في بعض المواد المصنفة تحت الأبواب المنظمة للقانون، والذي تناولته الجريدة الرسمية في القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، في العدد 04 في 27 جانفي 2008 والتي نذكرها في الأبواب التالية:

الباب 01:

الفصل 2: مهام المدرسة

المادة 5: تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة، التي تعتبر امتداد لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية.

الباب 2: الجماعات التربوية

المادة 19: تتشكل الجماعة التربوية من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة في تربية وتكوين التلاميذ وفي الحياة المدرسية وتسيير المؤسسات المدرسية.

المادة 22: يكلف المعلمون من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرفهم، بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري، وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية.

المادة 25: يشارك الأولياء بصفقتهم أعضاء في الجماعات التربوية مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين والمربين ورؤساء المؤسسات وبالمساهمة في تحسين الاستقبال وظروف تدرّس أبنائهم، كما يشاركون بطريقة غير مباشرة عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية المنشأة لهذا الغرض (النشرة الرسمية لتربية الوطنية، 2008، ص. 9-11).

من خلال القانون التوجيهي للتربية نلاحظ أن المشرع الجزائري يعتبر الأسرة امتدادا للمدرسة وطرف مهم من الجماعة التربوية، ولهذا يدعو الأولياء إلى المشاركة المباشرة والإيجابية في الحياة المدرسية، فنجاح العملية التعليمية مرهون بتعاونهما معا، وعليه فعلى المدرسة أن توفر ما يلزم لترقية هذا التواصل وتذليل الصعوبات. كما يفتح المجال للأولياء ليساهموا من خلال ممثليهم في جمعيات أولياء التلاميذ في تقديم توصيات ومقترحات لتحسين تدرّس أبنائهم. لكن الملاحظ هو عدم اهتمام المشرع بتحديد آليات وكيفيات تطبيق هذه الشراكة، ما يجعله عاما يخضع للتأويلات الفردية.

وحسب خبرتنا في الميدان وما لاحظناه، فإن الشراكة الحقيقية بين المدرسة والأسرة لازال يكتنفها الكثير من الغموض، فهي عموما غير فعالة نتيجة تشابك العديد من العوامل، والتي تبرز لنا أكثر شيء في دور المعلم. فأغلب المعلمين يرفضون هذه الشراكة، وينظرون إليها كتدخل غير مبرر في عملهم، وأنها ستجذب لهم انتقاد الأولياء لممارساتهم.

غياب مادة واضحة في القانون تشرح كيفية بناء الشراكة ومجالاتها ووسائلها، أدى للتصادم وفي بعض الأحيان لظهور مشاكل بين المؤسسات، ورفض المؤسسات التعليمية التعامل مع الولي كشريك في الحياة التعليمية لأبنائهم.

هذه العلاقات التنافسية العاطفية والغامضة في كثير من الأحيان بين المعلمين والأولياء ينتج عنها غالبا مشكلات كثيرة وصعوبة في بناء العلاقة، وسوء فهم بين المؤسسات قد يصل لظهور بعض النزاعات بينهما. وإذا كان الأساس في بناء علاقة ايجابية بين الطرفين هي الثقة،

فإنها لوحدها، وفي غياب قوانين مؤطرة ومحددة لحقوق وواجبات كل طرف وآليات الشراكة المنتجة غير كافية. وهنا يرى (Deslandes 2009) أنه لا بد على الأولياء والمعلمين "الإيمان بالحاجة إلى تقاسم الأهداف المشتركة، والعمل معا على مواقف التفاهم واحترام الآراء ووجهات نظر بعضهم البعض وتوفير مناخ مرحب ومحترم وكذلك على تنفيذ أنشطة لدعم أدوار الأولياء والمعلمين". (p.110)

1-3- بعض نماذج المتابعة المدرسية

أجريت العديد من الدراسات التي أوضحت أهمية العلاقة بين المدرسة و الأسرة والمجتمع، وهو الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من النماذج النظرية المتخصصة في توضيح العلاقة بين هذه المؤسسات، وتحديد كيفية تفعيل هذه العلاقة وتحسينها، مع إقتراح بعض الآليات والخطوات المساعدة على تفعيل التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع في الواقع. وفي هذا الصدد ظهرت العديد من النماذج النظرية التي اهتمت بالموضوع، ولأنه لايسعنا أن نتطرق إليها كلها فسنكتفي بعرض أهم هذه النماذج وأشهرها على الإطلاق كما أشارت إليه العديد من المراجع، وهما نموذج مسار التعبئة الأبوية لهوفر وساندلر (1995-1997) (Hoover Dempsey et Sandler) ونموذج الشراكة لابستاين (Joyce Epstein).

1-3-1 نموذج (Hoover Dempsey et Sandler):

ويحاول النموذج الإجابة عن (3) أسئلة أساسية وهي:

- لماذا (ولماذا لا) تشارك الأسرة؟

- ماذا تفعل الأسرة عندما تشارك؟

- كيف تحدث مشاركة الأسرة فرقا إيجابيا في نتائج الطلاب؟

ويقترح النموذج (5) مستويات لعملية مشاركة الأسرة أهمها المستوى الأول، والذي يشير إلى (3)

عوامل رئيسية تؤثر على قرار مشاركة الأسرة، تتمثل في:

أ- المحفزات الشخصية: الدافع الأساسي للذات تم تحديدهما حسب النموذج هما:

* بناء دور الأولياء للمشاركة: "ويتحدد بناء دور الأولياء في تمثلات الأولياء حول ما يفترض بهم القيام به، فوفقا لهم فمن المرجح أن يشارك الأولياء في تعليم أطفالهم إذا رأوا أن هذه المشاركة هي إحدى مسؤولياتهم كآباء." (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, p.9)

* إحساس الوالدين بالكفاءة الذاتية لمساعدة أطفالهم على النجاح المدرسي.

ب - تصورات الدعوات للمشاركة: وتأخذ بدورها (3) أشكال هي:

- دعوات عامة من المدرسة (هل يرحب جميع موظفي المدرسة بالأولياء)،
 - دعوات خاصة من المعلمين (طلب المعلم من الأولياء دعم تعلم أبنائهم في المنزل)،
 - دعوات خاصة من الطفل (هذه قد تكون صريحة بطلبه للمساعدة "أنا بحاجة إلى المساعدة" وقد تكون ضمنية كالمماثلة في إنجاز عمل دراسي).
- وحسب (Deslandes & Bertrand (2004) فقد أظهرت الأبحاث أن دعوات الطفل للمشاركة تتبع من أربعة مصادر رئيسية هي: الأداء الأكاديمي للطفل، درجة الصعوبة في العمل المدرسي اليومي، حاجته للاستقلالية والقيمة التي يمنحها لمساعدة الأولياء له. (p.416)
- ج - متغيرات سياق الحياة: والتي تشمل مهارات وطريقة تفكير الأولياء، وقت و طاقة الأولياء، ثقافة الأولياء. وتؤثر هذه المتغيرات في تفكير الأولياء حول أنشطة مشاركتهم التي يقومون بها. ويشير الباحثان في نفس المستوى إلى أربعة نماذج من مشاركة الأولياء هي:
- * التواصل مع الأبناء حول القيم، أهدافهم، توقعاتهم وتطلعاتهم من التعلم.
 - * تدعيم الأولياء للأبناء من خلال مشاركتهم للأنشطة بالمنزل.
 - * التواصل الفعال بين الأولياء والمدرسة.
 - * المشاركة في أنشطة بالمدرسة.

1-3-2 نموذج ابستاين (Joyce Epstein) :

وهو نموذج طورته بين سنتي (1995-2011)، وتأثر به العديد من الباحثين واستخدموه في دراساتهم. قدم هذا النموذج من طرف الباحثة في مجال العلاقة بين المدرسة والمنزل والمجتمع جويس ابستاين، وهو يتميز بالشمولية كونه يتضمن أنشطة متعددة تنظم من خلالها المدرسة عملية التواصل بين المؤسستين، حيث اقترحت ابستاين برنامجا للشراكة متعدد الأبعاد، تعرض فيه ستة أنواع من أنشطة الالتزام والمشاركة لتعلم الطفل وتنميته مع الخطوات الواجب اتخاذها لتنفيذ البرنامج بشكل صحيح وهذا بشراكة المعلمين، الأسر وأعضاء المجتمع والذين يعملون على تبادل المعلومات وتوجيه الطلاب وحل المشكلات والاحتفال بالنجاحات.

واستمدت الباحثة نموذجها من العديد من الدراسات، وبعد سنوات عديدة من العمل مع المعلمين والأسر في المؤسسات الابتدائية، المتوسطة، والثانوية. وجاءت الأنشطة الست التي اقترحتها ابستاين تضم أنشطة متنوعة وهي:

- الأبوة والأمومة: هي الأنشطة التي تساعد الأولياء على تنظيم البيئة الأسرية المناسبة والداعمة لتعلم الطفل، والتي تتضمن معلومات حول صحة الطفل، التغذية، البيئة الاجتماعية، ومواضيع

أخرى تتعلق بنمو الأطفال والمراهقين. كما أن الغرض من هذه الأنشطة فهم المدارس للعائلات من خلال تعزيز تبادل المعلومات بين المؤسسات، ومن ثم المساهمة في إنجاح المتعلم. وقد تتخذ هذه الأنشطة التعاونية شكل منشورات أو مقالات أو أحداث أو ورش عمل تدريبية، أو تطوير برامج لدعم الأسرة (Coté,2015, p.65)

- **التواصل:** تخص عملية التواصل بين الأولياء والمدرسة، ويركز هذا النوع على ضرورة أن تكون عملية التواصل ذات اتجاهين؛ فالمعلم يقدم معلومات عن المتعلم تخص التحصيل الدراسي، السلوك، ...، في حين أن الأولياء يزودون المعلمين بمعلومات تتعلق بشخصية المتعلم، انجازاته المدرسية في المنزل، مشكلاته...

- **التطوع:** هذه الأنشطة تمكن العائلات من مشاركة وقتهم ومواهبهم لدعم المدرسة والمعلمين والطلاب (Epstein,2010,p.51) كالمساعدة في الرحلات المدرسية، المكتبية، توفير الدعم المادي للمدرسة، حضور الاحتفالات، العروض، الأنشطة الرياضية، ...

- **التعلم في المنزل:** يقصد به مساعدة الأولياء لأبنائهم في التعلّات المدرسية، من خلال تزويدهم بالمعلومات حول العمل المدرسي الممارس في الفصول الدراسية، ومن ثم تمكين الأولياء من مساعدة أبنائهم في التعلّات المدرسية؛ القراءة، المذاكرة، ...

- **اتخاذ القرار:** هذا النوع من الأنشطة يمكن الأولياء من المشاركة في القرارات التي تتعلق بالحياة المدرسية، كالمشاركة في مختلف لجان المدرسة وغيرها.

- **التعاون مع المجتمع:** بتعاون الأسرة والمدرسة مع مؤسسات المجتمع (الحكومية، الثقافية، التعليمية، ...)، التي توفر خدمات مختلفة والتي توظفها لتنمية التحصيل الدراسي وتنمية مهارات للمتعلم.

هذا النموذج حسب Tremplay et al.(2015) يعتبر كنموذج مؤسّاتي من جهة، وكنموذج شخصي من جهة أخرى. فهو نموذج مؤسّاتي لأنه يضم الأسرة والمدرسة، وشخصي لأنه يتفاعل فيه المعلم مع الطفل والوالدين (p.8). والأنشطة الستة للنموذج تساعد على تطوير برامج أكثر شمولية للشراكة بين المدارس والأسر، كما يساعد الفريق التربوي على تحديد أسئلتهم ونتائجهم عن طريق الممارسة، ومن ثم العمل على اتخاذ القرارات التي تهدف لرفع مستوى التفاعل والمشاركة بين المؤسسات.

ورغم تميز النموذج بالشمولية إلا أنه انتقد لتركيزه بدرجة كبيرة على مشاركة الأولياء في تعليم الأبناء في التعلّات المدرسية الرسمية، وأهمل فرص التعلّم غير الرسمي الذي يمارسه الطفل خارج المدرسة من خلال وسائل متعددة.

1-4- وسائل المتابعة المدرسية

لتنمك الأسرة من متابعة أبنائها مدرسيا ومشاركتهم في الحياة المدرسية، فقد أشار المختصون إلى اعتماد مجموعة وسائل لتسهيل وتنظيم عملية المتابعة بين المؤسستين، والتي لمسنا بعضها في الميدان من خلال الاحتكاك مع الأساتذة والأولياء، رغم أنها قد تختلف من مجتمع لآخر ومن منظومة تعليمية لأخرى. وعلى العموم يمكن تقسيم هذه الوسائل التي تستخدم في المتابعة المدرسية والتي أشار إليها المختصون رغم اختلافها من بلد لآخر إلى نوعين هما:

- وسائل متابعة داخل المدرسة.

- وسائل متابعة خارج المدرسة.

1-4-1 وسائل المتابعة المدرسية داخل المدرسة:

هذا النوع من المتابعة يعتمد على حضور الولي للمدرسة لأجل متابعة الطفل مدرسيا، بالبحث عن المعلومات حيث تتخذ هذه الوسائل شكل أنشطة تعاونية بين المؤسستين وأهمها:

أ- **المقابلات غير المبرمجة:** أو ما نسميه بالزيارات أيام الاستقبال، حيث تخصص كل مدرسة يوم واحد لاستقبال الأولياء خلال الأسبوع، وتقدر مدة الزيارة المسموح بها بـ(45د). وتسمح هذه الزيارة للأولياء بطرح انشغالاتهم وتوفير تواصل مع الأسر. ما يضمن استمرار الصلة وتبادل المعلومات باستمرار، كما يمكن خلال هذه الزيارات أن يرسل الأستاذ مواعيد لمقابلات بعض الأولياء الذين أظهر أبنائهم بعض الصعوبات.

ب- **اجتماعات الأولياء:** إن مثل هذه الاجتماعات التي يتم عقدها بين الأستاذ والولي بمعدل مرة واحدة على الأقل خلال السنة، خاصة في بداية السنة من شأنها أن تسمح للطرفين من تقريب وجهات النظر وتحقيق نوع من التفاهم بينهما. فالهدف المشترك بينهما هو تحقيق حاجات المتعلمين ورعايتهم لرفع من مستوى تعليمهم. وتركز الاجتماعات إلى جانب التعلّات الأساسية للطفل على الجوانب الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالطفل، بالإضافة إلى اطلاع الأولياء على الخطة التعليمية التي يتم تنفيذها خلال الموسم الدراسي.

ج- **الحفلات، تقديم العروض، المشاريع وورش العمل:** هي بمثابة أنشطة تتيح للولي فرصة تقديم الدعم للمدرسة ومساعدتها في تحقيق ما تصبو إليه، إذ أن هذا النوع من أنشطة المتابعة

المدرسية يمكن الأولياء من مشاركة وقتهم ومواهبهم مع التلاميذ؛ فأشراك الآباء في أنشطة المدرسة يكمل عمل المدرسة ويسمح لهم بالتعرف على ما يتعلمه الطفل. أما بالنسبة للطفل فهي كمكون أساسي للحياة المدرسية تضح فيه الحيوية والمرح والدافعية لتعلم كل ما هو جديد، وتجعل تعلمه فعالاً وتساهم في تخفيف ضغط الدراسة وتنمية بعض المهارات خاصة الاجتماعية منها.

د- الأيام المفتوحة على المؤسسة: أو ما يسمى بنظام اليوم المفتوح من خلال عقد لقاءات بين أساتذة المواد والأولياء نهاية كل فصل دراسي، بعد استلام الأولياء لكشف نقاط النتائج، بغرض إعلامهم بنقاط الضعف والقوة لأبنائهم قصد تداركها.

1-4-2 وسائل المتابعة خارج المدرسة:

على عكس النوع الأول، فإن هذا النوع لا يتطلب حضور الولي للمدرسة للاستفسار عن ابنه، بل يكفي أن يعتمد الطرفان على بعض الوسائل المساعدة لنقل المعلومات بينهما والتعاون مع بعض، ومن هذه الوسائل نذكر:

أ- الواجبات والمتابعة البيداغوجية للطفل في المنزل: تقدم للتلميذ لتعزيز ودعم تعلماته التي تلقاها في القسم، وتجعله يتدرب على كيفية تنظيم وقته وعمله وتحفيزه على بذل مجهود أكبر، وتنمي فيه روح المسؤولية. وهي بمثابة وسيلة تساعد على ربط المدرسة بالمنزل، يتابع بها الولي ما يدرسه ابنه من نشاطات مختلفة ويدرك ما مدى اكتساب الطفل لها.

وتتضمن هذه الواجبات مختلف الأعمال التي يكلف بها المعلم تلاميذه خارج أسوار المدرسة؛ كالرسم، الكتابة، إنجاز تمارين، أو مشروع، البحث عن معلومات، الحفظ، ...

ب- كراس القسم: سجل يكتب فيه التلميذ بشكل دائم كل النشاطات المتعلمة داخل القسم، يصح من طرف الأستاذ ويكتب عليه مختلف الملاحظات. يرسل هذا الكراس بشكل دوري إلى الولي للاطلاع عليه ومراقبة عمل الابن في المدرسة، ويوقع عليه بعد ملاحظته. وهو بمثابة وسيلة اتصال تربوية بين الأستاذ والولي للتعرف على إنجازات المتعلم والثغرات التي يمكن للولي التدخل لمعالجتها. أي أن كراس القسم يستعمل بمثابة دفتر لمتابعة المتعلم، ويكون وسيلة مرافقة المتعلم نفسه والأولياء، والمدرس، والمدرسة في مجال ممارسة التقويم والمصادقة على الكفاءات المكتسبة. وحسب الوزارة الوصية فإن كراس القسم المكيف على أساس كراس للنشاطات ينبغي أن يحتوي على: النشاطات التي تجرى في القسم، بطاقات متابعة التقويم، والتقويم الذاتي، والتقويم الثنائي، مقترحات علاجية، بطاقات التقويم الإشهادي. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص.30)

ونشير هنا إلى أن بعض المنظومات التعليمية في الدول العربية والأجنبية تستعمل بالإضافة لكراس القسم دفتر متابعة يومي، يكتب عليه الأستاذ الملاحظات اليومية للطفل، ويرسلها للمنزل فيقوم الولي بالرد عليها.

ج- كشف النقاط: وثيقة إدارية تلخص كل النقاط التي تحصل عليها المتعلم في كل المواد التعليمية مع مجموعة ملاحظات بعد اجتيازه لاختبار تقييم مكتسباته المتعلمة خلال فترة زمنية. وترسل من الإدارة إلى الولي قصد التأكد من متابعة الولي لمسار نتائج ابنه لتنمية قدراته الدراسية.

د- المكالمات الهاتفية، البريد الإلكتروني والمواقع الإلكترونية: وهي عموماً وسائل حديثة تعمل كآلية اتصال جديدة بين الطرفين (المدرسة والأسرة) ولضمان أقصى قدر من الشراكة بينهما. حيث تسمح هذه الوسائل بمشاركة فعالة ومستمرة للأولياء لا توفرها في بعض الحالات الوسائل التقليدية التي لا تواكب العصر وسرعته. وهي اليوم أحد أهم الوسائل التي تعتمد على السرعة في نقل المعلومة، وخاصة في حالة صعوبة اللقاء الولي مع الأستاذ أو في حالة التعليم عن بعد.

نشير إلى أنه من المهم والضروري ألا نعتمد على وسيلة واحدة لدعم مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية، بل لا بد من التنوع والمرونة في استخدامها، فحين يعتذر على الولي الاعتماد على طريقة يمكنه استبدال مشاركته بطريقة أخرى.

إذن فإن عملية المتابعة المدرسية من طرف الأولياء تعتمد على عملية الدمج بين أسلوبين مختلفين، حيث يسمح هذين الأسلوبين للأولياء بمتابعة أبنائهم بطرق مختلفة وفي وضعيات متعددة، ولا يضطر من خلالها إلى ضرورة الذهاب إلى المدرسة بشكل يومي خاصة إذا تعذر عليه ذلك مع انشغاله الحياتية، إذ تسمح له هذه الطرق بمتابعة الأبناء في كل وقت ومن أي مكان وتسهل له عملية تواصله مع المدرسة، وهذا لتمكين الأبناء من الاكتساب الجيد للمهارات الأكاديمية وتحقيق نتائج دراسية جيدة. وهو ما جعلنا نعتد في تصميم استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء على هذين البعدين.

2-المهارات الأكاديمية

2-1 مفهوم المهارات الأكاديمية

المهارة في اللغة: الحِدْقُ في الشيء والماهر: الحاذقُ بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابِحُ المُجيد. والجمع مهرة، يقال: مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة، أي صرت به حاذقا (ابن منظور، 1998، ص.4286-4287).

أما اصطلاحا فيعرفها (Cottrell (2013 بأنها نشاط متعلم يتم تطويره من خلال الممارسة وتدعمه التغذية الراجعة. وتتكون كل مهارة من المهارات من عدد من المهارات الفرعية أقل منها، ويؤثر القصور في أي من المهارات الفرعية على جودة الأداء الكلي لدى الفرد.(p.1)

- كما تعرف بأنها القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة اتقان مقبولة، والمهارة أمر تراكمي تبدأ بمهارة يسيرة تبنى عليها مهارات أخرى، أو هي سلوكيات يظهرها المتعلم في نشاطه التعليمي. (اليزيدية والسفياني، 2021، ص.380-381).

- ويعرفها (Kassema (2016 على أنها القدرة على تنفيذ مهمة مع توقع نتائج معينة، خلال فترة زمنية معينة، وبمعنى آخر هي قدرة الفرد على تنفيذ المعرفة التي يمتلكها من أجل تحقيق الهدف المنشود.(p.8)

إذن من خلال هذه التعاريف السابقة نستنتج أن المهارة عمل مكتسب ولها مكونين هما: المكون النظري، والمكون الأدائي. المكون الأول يركز حول المعرفة التي يتم تنفيذها، في حين أن المكون الثاني يقوم أو يعتمد على كثرة الممارسة والتدريب لاكتساب المهارة.

أما عن تعريف المهارات الأكاديمية فرغم أن المفهوم يقع ضمن البحوث التي تعنى بالبحث في الطرائق والمهارات التي يجب أن تعتمد عليها العملية التعليمية التعلمية، والتي تمكن الفرد من أن يصبح قادرا على أن يتعلم بنفسه، وذلك بتسليحه بمجموعة من المهارات الأساسية التي تمكنه من القيام بذلك. إلا أننا لمسنا قلة المراجع التي عرفت المفهوم حسب اطلاعنا.

وسنحاول في تحديدها للمفهوم أن نصنف المفاهيم التي صادفناها حسب ما يعتمد عليه كل مفهوم. إذ ركز البعض على أهمية وفائدة هذه المهارات الدراسية كما نجدها في هذين المفهومين، ومن ثم التركيز على المفهوم من وجهة نظر عامة:

- تعرف المهارات الدراسية على أنها "تعلم كيف يصبح المتعلم أكثر فاعلية، تمكنه من الدراسة والتعلم بشكل أكثر كفاءة، مع الممارسة والتطوير (Simpson, 2015, p. 9)

- كما يعرفها اليزيدي والسفياني (2021) على أنها مهارة تتكون كغيرها من المهارات من ثلاثة جوانب: جانب عقلي-معرفي، وجانب وجداني عاطفي، وجانب نفسي حركي أدائي، ويمكن ملاحظتها وقياسها من أداء الفرد أو عند القيام بعمل ما في ضوء عدة شروط أو مواصفات، ليكون الأداء على مستوى عال من الكفاية.(ص.381)

وقد تناول بعض الباحثين المهارات الأكاديمية أو الدراسية من خلال التطرق لأنواعها. سواء بمحاولتهم لذكر أغلبيتها أو بالتركيز على البعض منها فقط، ومن ثم التركيز على خصوصية كل مهارة والانتقال بالمهارات الدراسية كمفهوم عام إلى مفهوم خاص يتجزأ إلى عناصره (أو مهاراته) الفرعية، ومن هؤلاء نذكر تعاريف:

- حسن الوافي (2000): "مجموعة المهارات السلوكية والاستراتيجيات التي يوظفها الطلبة في دراستهم كالانتباه، والإصغاء، تنظيم الدروس، وتدوين الملاحظات أثناء الدرس وإنجاز الواجبات المنزلية، وإدارة الوقت، التركيز، مهارات الاستعداد للامتحان والأداء الجيد فيه". (أبو زيتون والناطور، 2009، ص. 429).

- ويعرفها الشخص وآخرون (2017) على أنها: مجموعة المهارات التعليمية الأساسية المتعلقة بالمواد الدراسية الأولية، وتشمل: القراءة والكتابة، العمليات الحسابية، حيث تتضمن مهارات القراءة: قراءة وكتابة الكلمات، قراءة وكتابة الجمل البسيطة، والتفرقة بين الظواهر القرائية قراءة وكتابة، الفهم القرائي، التعبير الكتابي. وتتضمن مهارات الحساب؛ قراءة وكتابة الأرقام والأعداد والتسلسل والترتيب، والتصنيف والعلاقات والعمليات الحسابية البسيطة.(ص.569)

تحليل هذه التعاريف المقترحة للمهارات الدراسية أو الأكاديمية وتحديد أنواع مختلفة لها يضعنا أمام تعدد واختلاف هذه المهارات باختلاف المستوى الدراسي، وباختلاف الهدف منها. وسنعرض فيما يلي لمهارتين أساسيتين في مرحلة التعليم الابتدائي ترتبطان بتنمية الجانب اللغوي والتواصلية لدى التلميذ وهما مهارة القراءة والكتابة لارتباطهما بشكل مباشر بالجانب الميداني لدراسنا.

2-2 القراءة والكتابة كمهارتين أكاديميتين أساسيتين

إن اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية للجزائر وإحدى المركبات الوطنية وأساسها الرئيسي، وهي لغة التدريس لكافة المواد التعليمية والتحكم فيها مفتاح العملية التعليمية وإرساء للموارد، وتنمية للكفاءات التي تمكن التلميذ من مواصلة مساره الدراسي إذ تتحول إلى أداة يوظفها في اكتساب غيرها من المواد التعليمية. ومن هنا فإن أهمية اختيارنا لمهارة القراءة والكتابة

يكن في أهمية المرحلة الدراسية ذاتها باعتبارها جزء من سلسلة من المراحل المتتابعة، فالسابق يهيئ للاحق منها، والقراءة والكتابة طليعة الأدوات والمهارات التي ينبغي أن يتسلح بها الطفل كي يستقبل مختلف المعارف التي حوله. فالقراءة والكتابة بالنسبة للتلميذ مادة يتعلمها ونجاحه في المواد الأخرى يتوقف على نجاحه فيهما.

2-2-1 مهارة القراءة

1- مفهوم القراءة

عرف مفهوم القراءة الكثير من التغيرات والتطورات التي ألمت به، وذلك نتيجة احتياجات المتعلم المعرفية والانفعالية المتنامية على ضوء التغيرات المتلاحقة من جهة، ولكونها أول مهارة في التعليم من جهة أخرى. وقد تباين واختلف الباحثون في تحديد مفهوم للقراءة ومختلف العناصر التي تنطوي تحتها. وفي هذا الصدد سنحاول أن نقدم مفاهيم مختلفة تعكس التطور الذي عرفه المفهوم خلال حقب مختلفة. وهنا نشير إلى أن مفهوم القراءة قد مر بخمس مراحل متتابعة، ولتحديد المفهوم ومختلف المهارات التي ارتبطت به، فإننا سنشير إلى مراحل تطوره باختصار مع محاولتنا لتبسيط كل مرحلة مع تقديم المفهوم الذي عرف خلال كل مرحلة من المراحل الخمس التالية:

1- مرحلة نشأة المفهوم

2- مرحلة الفهم والتفسير

3- مرحلة التفاعل والنقد

4- مرحلة حل المشكلات

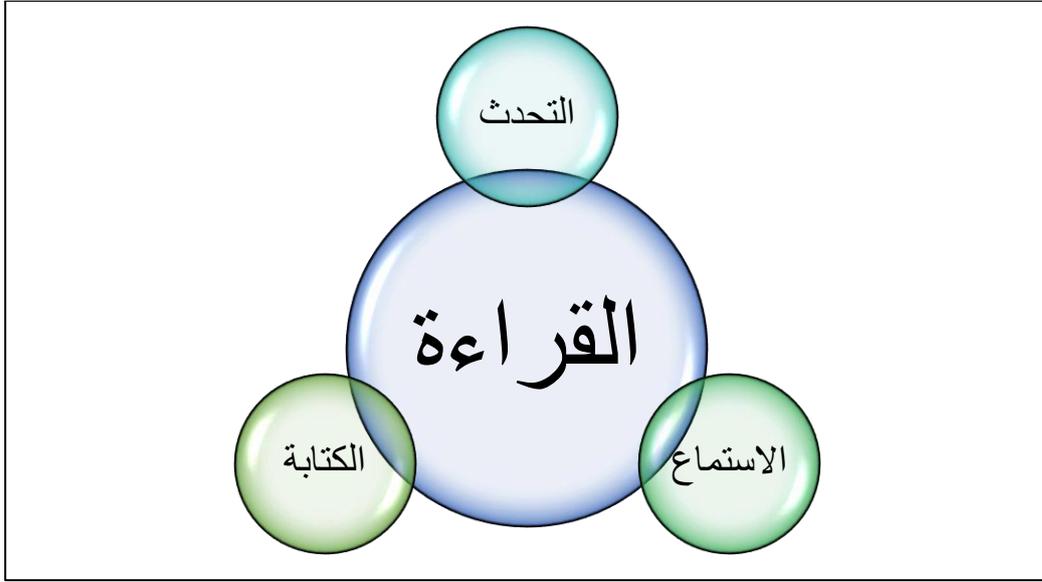
5- مرحلة الاستمتاع بالقراءة.

*- خلال المرحلة الأولى عرفت القراءة على أنها: " القدرة على معرفة الأحرف الهجائية ثم الربط بين الأحرف، ثم ترجمة الأحرف إلى معاني". في هذا التعريف نجد أن القراءة كانت محصورة في دائرة ضيقة، فالقراءة بهذا المفهوم مجرد عملية آلية بسيطة. واهتم الباحثون خلال هذه المرحلة بحركات العين، وبالإدراك البصري للرموز المكتوبة، وكان القارئ الجيد حينها هو الشخص السليم الأداء. ولكن الاهتمام بالأداء وقلّة التركيز على الفهم أدى إلى شيوع الأخطاء القرائية، ما ساهم في إجراء العديد من البحوث التربوية خاصة منها أعمال ثورنبايك. هذه البحوث التي ساهمت في تغيير المفهوم.

* المرحلة الثانية: " القراءة نشاط عقلي فكري يدخل فيه الكثير من العوامل، تهدف في

أساسها إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة." (الحسن، 2005، ص.11)

وفي هذه الفترة أصبحت القراءة عملية عقلية أساسها الفهم، من خلال ترجمة الرموز المكتوبة والألفاظ إلى أفكار ومعاني. أي أن هذه المرحلة قد عرفت بإضافة عنصر "فهم المقروء". والقراءة كعملية تفكير متكاملة، كون القراءة كمهارة أدائية عقلية تعد محورية تلقتي عندها المهارات الأخرى، لأنها تعتمد عليها في جوانب كثيرة، والتي أوضحها حسن البصيص (2011) في الشكل التالي:



شكل رقم (7): القراءة كعملية تفكير (البصيص، 2011، ص.50)

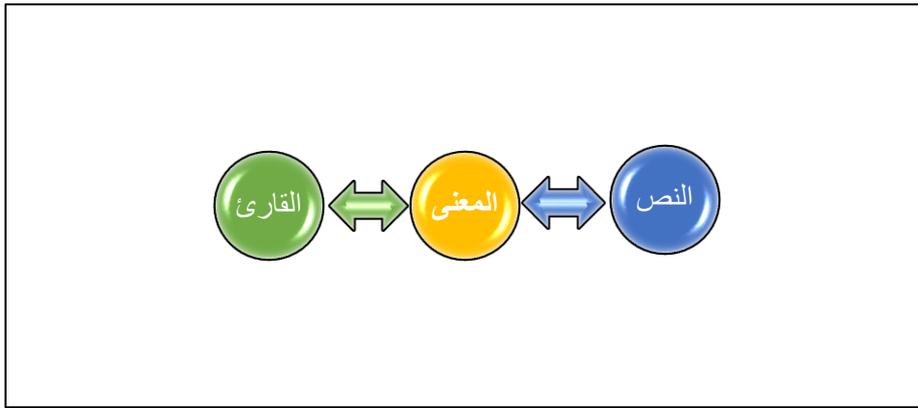
تعتمد القراءة على التحدث كونها تلقتي معها في جانبين أساسيين هما النطق والأداء، كما تستند العلاقة بين القراءة والاستماع في الهدف الرئيسي منها وهو الفهم؛ فالفهم عملية عقلية لا تتجزأ، وهي عملية مشتركة بين القراءة والاستماع بالإضافة إلى كون أن القراءة كعملية عضوية تقوم على النطق تعتمد على الاستماع وتعالج ذهنياً للفهم.

* **المرحلة الثالثة:** "القراءة عملية تحويلية يناقش فيها القارئ المعنى وآليات المقروء لفهمه أو تفسيره أثناء القراءة، إذ لا يتجه المعنى من الصفحة للقارئ، وبدلاً من ذلك تتضمن القراءة مناقشة القارئ للنص عن طريق عوامل متعددة." (عاشور ومقداي، 2009، ص.61).

يتضمن هذا المفهوم الجديد عملية دمج بين المادة المقروءة من جهة وبين القارئ من جهة أخرى لتشمل كلاهما. فأصبح التفاعل بين القارئ والنص المكتوب كعنصر جديد، تقوم فكرته على معايشة القارئ للنص ونفده، باعتبار أن القراءة تفاعل دينامي بين النص والقارئ. وعدم الإقرار بدور القارئ وإهماله هو إجحاف في حق أحد أطراف العملية القرائية، في حين أنه أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها عملية القراءة. إذن تفرض القراءة علاقة تشاركية تحاورية بين النص

والقارئ، حيث تتكون بينهما حركة تفاعلية تحاورية تشاركية. وبهذا الصدد تبرز لنا مدرسة كوتسناس وجمالية التلقي مع رائدها ياوس وآيزر، هذا الأخير الذي يحدد معنى القراءة من خلال العلاقة بين القارئ والنص، "بتلك العملية التواصلية التي يمكن أن يؤسس فيها النص نفسه كعامل ارتباط في وعي القارئ. وهو ما قاله آيزر: سيكون اهتمامنا هو إيجاد الوسائل لوصف عملية القراءة باعتبارها تفاعلا ديناميا بين النص والقارئ". (بولعربي، 2018، ص.43).

* **المرحلة الرابعة:** القراءة تقوم على معايشة المقروء ونقده بإبداء رأيه، فنقد القراءة مفتاح المعرفة، كما أشير إليه على أن " القراءة فعل بصري صوتي أو صامت يستخدمه الإنسان لكي يفهم ويعبر، ويؤثر في الآخرين وتعد القراءة مفتاح المعرفة، وأهم الآليات التي يعتمد عليها الإنسان في متابعة المعلومات المتجددة." (العمادة التحضيرية للجامعة الإلكترونية السعودية، 2012، ص.97). هذه الثنائية للنص والقارئ التي تسير في اتجاهين مختلفين بينهما لإنتاج المعنى تشرحه نظرية التلقي كما يحدده الشكل التالي:



شكل رقم(8): العلاقة البنائية القارئ والنص

نظرية القراءة ترى أن هذه العلاقة تكاملية تسير انطلاقاً من الطرفين، حيث تتم عملية الاستقبال أو التلقي عندما يفك القارئ شفرات النص المحمل بدلالات معينة، والذي يثير تساؤلاته ويشفره، فينشئ حواراً وتفاعل بينهما للتوصل إلى المعنى الذي يخضع لأفق الانتظار عند القارئ أو يعارضه (بولعربي، 2018، ص.49).

انتقل المفهوم إلى صورة أوسع في تحديد معنى القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ وما يستخلصه لمواجهة وحل مختلف المشكلات التي تعترضه، أي توظيف ما يفهمه القارئ والاستفادة

منه في مواقف حياتية، " وهذا المفهوم يستند إلى مبدأ الوظيفية في تعليم القراءة، وربطها بحياة القارئ اليومية. " (البصيص، 2011، ص.54).

***المرحلة الخامسة:** أما في المرحلة الأخيرة فقد عرفت القراءة كعملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد، والحكم والتذوق وحل المشكلات (سبيتان، 2010، ص.82). وانتقل مفهوم القراءة في هذه المرحلة نتيجة احتياجات نفسية متعددة، نادى بها علم النفس طويلا كظهور مشكلة وقت الفراغ، واستغلاله وحاجة الانسان إلى الترويح والترفيه عن النفس من عناء ما يقاسيه من عمله اليومي. فأخذ مفهوم القراءة معنى جديد أضيف إلى معانيه السابقة، بأن تكون القراءة أداة لاستمتاع الإنسان (الحسن، 2005، ص.13). وهذا ما يجعل من القراءة عملية سيكولوجية في غاية التعقيد، تضم أربعة أنواع من التعلم القرائي هي: التعلم الإدراكي، التعلم الاقترائی، التعلم المعرفي، التعلم الوجداني.

الوصول لتقديم تعريف شامل ودقيق لمفهوم القراءة أمر عسير، كون أن الإجراءات التي نتبعها لإكساب مهارة القراءة تعتمد وبشكل كبير على المفهوم الذي نقدمه لعملية القراءة من جهة، ولكونها عملية معقدة بمقدار ما تشملها من مهارات وقدرات من جهة أخرى. ولكن يتفق جميع الباحثين على أن عملية القراءة بمفهومها الحديث هي: عملية منتجة ووظيفية، تقوم على خمس أسس تتضح في: التعرف على الحروف ونطقها جيدا، فهم المقروء وتفسيره، والتفاعل والنقد، وكأداة للاستمتاع.

وعلى العموم فإنه يمكننا أن نضع التعريف التالي كمحاولة لتقديم مفهوم للقراءة: نشاط فكري متكامل يتطلب فك الرموز، مع التفكير والتدبر للفهم، التحليل والاستنتاج والتفسير والتنبؤ، ومن ثم ابداء الرأي اتجاه النص المقروء من خلال نقده وتقويمه على ضوء معايير دقيقة، بغية الانتفاع بها في مختلف الوضعيات الحياتية بإيجاد حلول لهذه الوضعيات المصادفة. وهي كنشاط فكري يمارسه الانسان قصد الاستمتاع والترفيه.

2- خصائص القراءة

يحددها عبد الوهاب وآخرون. (2004) في الخصائص التالية:

- عملية حسية: فهي سمعية وبصرية.
- عملية إدراكية: تشمل الرؤية، التعرف، الوعي بالمعنى.
- استجابة: تضم مجموعة استجابات المثير الخطي (عضوية، نقدية، تقويمية، انفعالية).

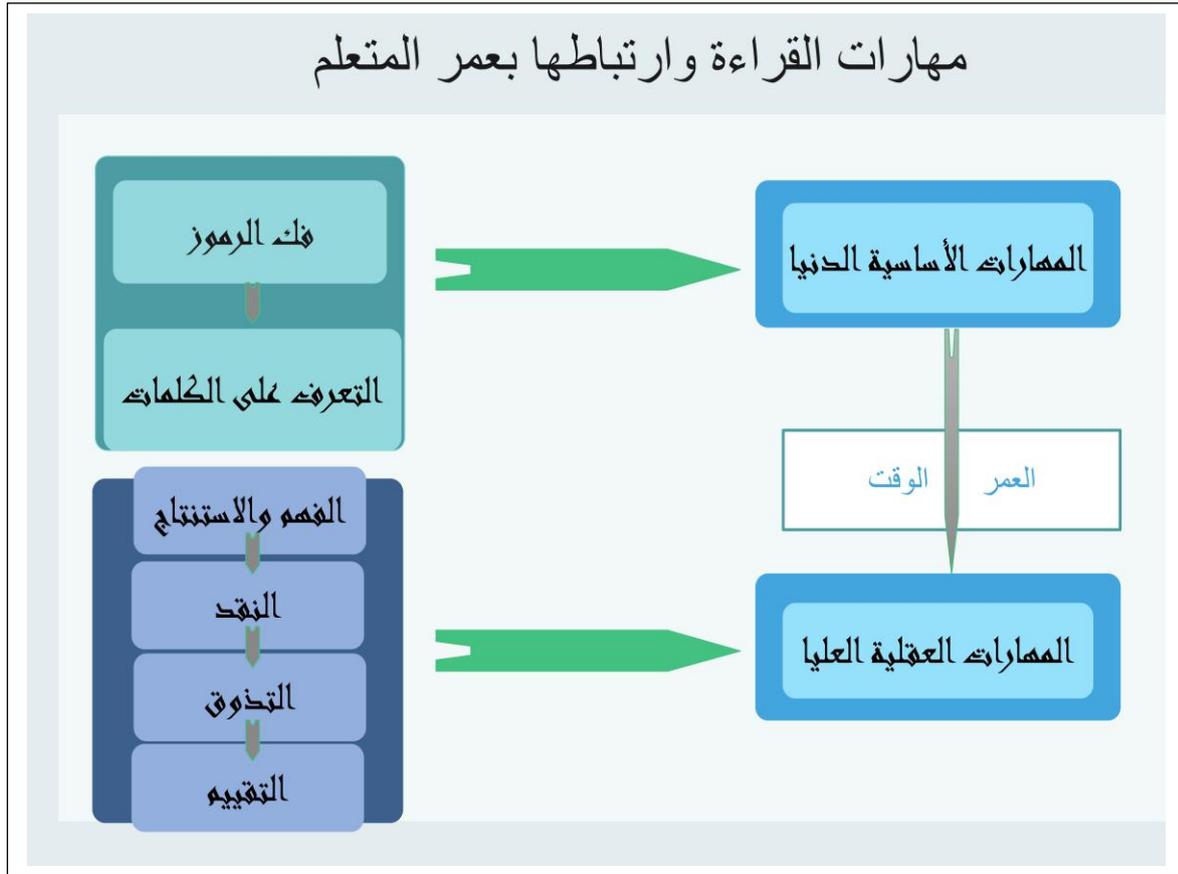
- استجابة متعلمة: ينبغي أن تعلم في نظام من الدوافع، والتدعيمات، أي أن لها قوانين التعلم نفسها في أي مجال آخر.
 - مطلب نمو: يؤدي التأخر في مواجهة هذه المطالب إلى التأثير سلباً على نمو المتعلم.
 - وسيلة تعلم: فهي القاسم المشترك لمعظم ما يتعلمه التلميذ. (ص.52)
- ونلخص هذه الخصائص في المخطط التالي:



شكل(9): خصائص القراءة

وتختلف مهارات القراءة باختلاف أهداف القراءة المخططة، ويتوقف تعلمها على النضج العقلي والجسمي. وتتمايز هذه المهارات بين التلاميذ من مرحلة لأخرى من مراحل التعليم، وهي ذات طبيعة هرمية تراكمية والتي يمكن تصنيفها إلى: مهارات نطقية، مهارات الفهم والاستيعاب، مهارات النقد، مهارات القراءة الإبداعية. (سبيتان، 2010، ص.85).

كما مالت معظم التعاريف إلى تصنيفها في مستويين كما يلخصها الشكل المرفق:



مخطط رقم (10): تطور مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلم (البصيص، 2011، ص. 55)

هذه المهارات بنائية تراكمية، تبدأ بالمهارات الأساسية البسيطة، وتتطور تبعاً للمرحلة العمرية، بحيث يتم التدرج في تناول هذه المهارات واكتساب المتعلم ما يلزم منها على ضوء احتياجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية.

2-2-2- مهارة الكتابة

1- مفهوم الكتابة لغة: يتضمن مفهوم الكتابة لغة عدة معانٍ، يلخصها الشكل الموالي:



شكل رقم (11): معاني الكتابة لغة (من إعداد الطالبة)

- تصوير اللفظ بحروف الهجاء: أي صور فيه اللفظ بحروف الهجاء.
- الجمع والشد والتنظيم: يقال كتبت الناقة كتابا، إذ صورتها. كتب الكتيبة: جمعها، وكتب الجيش: جعله كتائب، وتكتب الرجل: جمع عليه ثيابه.
- الاتفاق على الحرية: سميت كتابة لأنه يكتب على نفسه لمولاه ثمنه ويكتب له مولاه العتق.
- القضاء والإلزام والإيجاب: ومنه قولهم، كتب عليه كذا: قضي عليه، كتب الله الأجل والرزق. (عاشور ومقدادي، 2009، ص.203).

2- مفهوم الكتابة اصطلاحاً

أما اصطلاحاً فقد قدم لها تعريفات كثيرة، والتي يمكن أن نصنفها إلى ثلاثة أصناف؛ فمنها ما اهتم بتحديد طبيعة عملية الكتابة، ومنها من ركز على آلية الكتابة، ومنها من ركز على الغرض من الكتابة.

الصنف الأول الذي يعرف الكتابة على أنها: "إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط وفق نظم معروفة اصطلاحاً عليها أصحاب اللغة في وقت ما بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه". (أرشد، 1998، ص.205). هو مفهوم الكتابة بأبسط أشكاله، لكن الكتابة ليست نشاطاً آلياً غير هادف بل تؤدي معنى وظيفي، فما نسخ الحروف إلا مظهر من مظاهرها.

ويعرفها صاحب مواد البيان على أنها صناعة روحانية، تظهر بآلة جثمانية، دالة على المراد بتوسط نظمها، ويشار إلى الروحانية بالألفاظ التي يتخيلها الكاتب في أوهامه، ويصور من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه، أما الجثمانية فيقصد بها هي الخط الذي يخطه القلم، وتعد به تلك الصورة وتصير الصورة محسوسة ظاهرة بعد أن كانت صورة باطنة معقولة، والآلة هي القلم. (عاشور ومقدادي، 2009، ص.204).

ويرى المصطفى (2007) أنها: " أداة للتواصل بين الناس ولتبادل الأفكار والمعارف، والوقوف على آراء الآخرين ووجهات نظرهم، وكيفية تفكيرهم". (ص.161).

أي أن الكتابة بمثابة وسيلة من وسائل الإتصال اللغوي بين الأفراد بدلا من التحدث لنقل الأحاسيس والأفكار، وهو ما يتجسد من خلال مطالبة المتعلمين بالتعبير عن أفكارهم حول موضوع معين من خلال نشاط التعبير الكتابي، فهو ضرورة تربوية لنقل الأفكار والوقوف على أفكار المتعلمين وتصحيح الأخطاء المرتكبة.

إذن فالكتابة عملية عقلية ينتج بها الكاتب أفكاره ليتواصل مع الآخرين، حيث ينظمها على شكل خطي على الورق.

3-مهارات الكتابة

يقسمها الباحثين إلى مهارتين: مهارات عامة أو أساسية ومهارات خاصة.

3-1المهارات العامة: وتضم

- القدرة على رسم الحروف بأشكالها المختلفة.
- القدرة على كتابة الكلمة بمهارة.
- القدرة على نقل الكلمة نقلا صحيحا.
- القدرة على استخدام علامات الترقيم المختلفة.
- القدرة على احترام القواعد (الصرفية، الإملائية، النحوية، التركيبية ...).
- القدرة على توليد أفكار جديدة للكتابة.
- القدرة على عرض الأفكار وإحاطة الموضوع بكل جوانبه.
- القدرة على تسلسل الأفكار وترتيبها منطقيا.

3-2المهارات الخاصة: وهي

- القدرة على كتابة رأي أو تعليق.
- القدرة على تلخيص محتوى معين.

- القدرة على كتابة (المقالات، الرسائل، مخططات...)
- القدرة على الاقتباس وإعادة الصياغة.

2-3 مهارات القراءة والكتابة في المنظومة التعليمية الجزائرية

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التعليمية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث؛ فهي بذلك كفاءة عرضية، ولذلك فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية" (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص.32).

واللغة بمفهومها هي مجموعة المهارات اللغوية، القراءة والكتابة والتعبير الشفهي، التعبير الكتابي، والتي تعبر عنها أفكارنا وبها نتكلم، ولهذا لا بد من إتقان مهاراتها والتحكم فيها. وتعمل المدرسة الابتدائية حسب المنهاج الجزائري الحالي على جعل المتعلم يكتسب مجموعة من الكفاءات والمعارف القاعدية التي ينفذ من خلالها المتعلم إلى مرحلة المتوسط؛ إذ تعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة. وتتحدد أهم هذه الكفاءات وفق الوزارة الوصية في "إرساء أدوات التعلم الأساسية؛ القراءة والكتابة، الحساب، واستعمال الحاسوب." (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص.13).

ويتم اكتساب هذه المعارف خلال مرور المتعلم على مختلف الأطوار الثلاث المكونة للتعليم الابتدائي ببلادنا، وهنا وفي هذا الصدد نشير إلى أن التعليم الابتدائي في منظومتنا التعليمية ينقسم إلى ثلاثة أطوار مختلفة، تعمل من خلالها المدرسة على اكساب المتعلم مجموعة معارف قاعدية حسب كل طور، وهذه الأطوار الثلاث هي:

- **الطور الأول:** أو طور الإيقاظ والتعليم الابتدائي؛ إذ يقوم بشحن برغبة التلميذ في التعلم وجعله تواقا للمعرفة، ويمكنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية وذلك بالتحكم في اللغة العربية شفاهة وكتابة وقراءة، التي تعتبر كفاءة عرضية أساسية تنمي تدريجيا اعتمادا على كل المواد الدراسية. ويشمل مستوى السنة الأولى والثانية. وللاطلاع على أهم هذه الكفاءات التي على المتعلم اكتسابها في نهاية هذا الطور انظر ملحق رقم (3)

- **الطور الثاني:** أو طور تعميق التعلم الأساسية، تضم السنة الثالثة والرابعة. وهنا يحسن المتعلم التحكم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي، فهم المنطوق والمكتوب والكتابة (أي التحكم في الميادين الأربعة للغة العربية).

- **الطور الثالث:** طور التحكم في التعلّات الأساسية واستخدامها، ويكمن الهدف الرئيسي من هذا الطور في التحكم في مهارات اللغة التي تشمل القراءة والكتابة والتعبير الشفهي، والتي تبنى في السنة الخامسة.

- ويشمل تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالجزائر على أربعة ميادين أساسية هي:
- ميدان فهم المنطوق ويتعلق بالاستماع والفهم.
- ميدان التعبير الشفوي ويتعلق بالملاحظة (المشاهدة) والتعبير الشفوي.
- ميدان فهم المكتوب، ويتعلق بالقراءة والكتابة.
- ميدان التعبير الكتابي، والذي يرمي إلى إنتاج نصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ متنوعة.

هذه الميادين تضم مجموعة من المهارات الأكاديمية الفرعية والتي على المتعلم أن يكتسبها خلال مروره بمختلف الأطوار السابقة حتى يتمكن منها ويحسن استخدامها. والتحكم في هذه المهارات الأكاديمية يعتبر كفاءة عرضية أساسية تنمى تدريجاً بالاعتماد على كل المواد الدراسية. ونظراً للأهمية التي تحظى بها هذه المهارات الأكاديمية في المدرسة الابتدائية خاصة خلال الطور الأول، فإن تعليمها يحظى بنصاب كبير من حيث التوقيت الزمني الأسبوعي الإجمالي للتعليم، والذي يقدر بـ (11 سا و15 د في الطور الأول، و9 سا في السنة الثالثة، و8 سا و15 د في السنة الرابعة، و8 سا و15 د في الطور الثالث) أسبوعياً. التوقيت الأسبوعي محسوب على أساس (32) أسبوعاً دراسياً بإضافة (4) أسابيع للقيوم بالنسبة للسنوات الأربع الأولى، وعلى أساس (30) أسبوعاً بالنسبة للسنة الخامسة.

تحديد حجم ساعي محدد لتدريس المهارات اللغوية أمر ضروري لإكسابها للمتعلم بالطريقة التي يجب ولتحقيق الكفاءة المطلوبة منها. وتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يأخذ حيزاً كبيراً في هذه المرحلة، خاصة في طورها الأول، وإذا تمعنا في الأمر جيداً نجد أن اكتساب المهارات اللغوية يأخذ أكثر من هذا الوقت بكثير لأنه يدخل أيضاً في جميع المواد الدراسية الأخرى، إذ أن كل مادة من المواد التي يدرسها المتعلم في هذه المرحلة تعد مجالاً للتدريب على اكتساب مهارات اللغة العربية.

3- الأسرة وتعلم القراءة والكتابة

تأتي الأسرة في مقدمة مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأكثر تأثيراً في شخصية الطفل، والمصدر الأول الذي يتلقى من خلاله أولى خبراته وتجاربه، والنموذج الأول الذي يتعلم منه مختلف سلوكياته اتجاه المحيط الذي يعيش فيه. وما القراءة إلا سلوك يكتسبه الطفل من مصادر متعددة، والتي منها الأسرة؛ فهي الجسر الذي يعبر من خلاله الصغار إلى طريق العلم، وبناء عقولهم. وهي تؤدي دوراً مهماً في نمو الطفل في المجال الدراسي.

وقد اهتمت دراسات عديدة بتأثير الأسرة على اكتساب مهارتي القراءة والكتابة خاصة قبل التمدرس، وعلى أثر الأساليب التربوية الأسرية في تعلم مهارات الاستعداد القرائي، من منطلق أن اكتساب المتعلم لمهارة القراءة لا بد أن يسبق بفترة من الاستعداد قبل الدخول للمدرسة. فإثناء هذه الفترة يتعرض الطفل لعوامل متعددة مؤثرة، وهو الأمر الذي يقع على عاتق الأولياء ومسؤوليتهم لتوفير الخبرات المتعلقة بعملية الاستعداد للقراءة. ويكون للمدرسة الدور الأهم والنصيب الأكبر لإتمام عملية اكتساب المهارة بنجاح.

فتتمية الاستعداد ونمو شغف وحب القراءة لدى الأطفال يخضع لممارسات الأهل خلال الفترة التي تسبق المدرسة. وهو ما جعل الباحثين يهتمون بالتركيز على الطبيعة الاجتماعية للأحداث المتعلقة بعملية الاستعداد، والتي تتعلق بمجموعة عادات ونشاطات يمارسها الأولياء قصد تعليم أبنائهم شيئاً من القراءة. وتوصلت الدراسات التي اهتمت بشكل عام بحياة الأطفال الذين تعلموا القراءة في سن مبكرة كأبحاث كل من (ويلز، كلارك، داركن، Wells, 1985, Durkin) (Clark, 1986, 1966) إلى أن "الأطفال الذين قرؤوا في سن مبكرة كان أبائهم يقضون قدراً كبيراً من الوقت في التحدث مع أطفالهم، والقراءة لهم، وتميز الأطفال بأسئلتهم الكثيرة، وأخذ الوالدان وقتاً كافياً للإجابة عنها" (النصار، 2005، ص.17). فمن خلال القراءة يطرح الأطفال أسئلة تتعلق بصور ومعاني القصص كما تتجه تعليقاتهم نحو الأحرف وقراءة الكلمات.

ويؤكد يادن (Yaden, 1985) على هذا الأمر، حيث أشار أن الأطفال يبدؤون عقب قراءة القصص عليهم بطرح الأسئلة والتعليقات، كما تبدأ لديهم محاولات القراءة ولفظ الأحرف والكلمات، ويصبح شكل المطبوعات أكثر أهمية في الاستجابات التي تتولد لديهم فيما بعد. (السرطاوي وآخرون، 2006، ص.3). كما أكد (عاشور ومقداوي، 2009، ص.151) وجود علاقة إيجابية بين القراءة الجهرية للطفل وبين تطور مهارات اللغة، وكذلك كفايته في القراءة.

إن الدور الفعال الذي تؤديه الأسرة في هذا المجال لا يتوقف باكتساب الطفل للمهارات المسبقة للقراءة والكتابة قبل التحاقه بالمدرسة فقط، بل إن عملهم يتواصل حتى بعد التحاقه بها، ولعل دورها ينعكس أولاً من خلال تعاونها مع المدرسة ومساعدتها فيما تطلبه، بالإضافة إلى ما توفره من جو مناسب لاستمرار تعلمهم من خلال التشجيع والدعم، إذ أن الأطفال يصبحون قادرين على التعلم والنمو العقلي السليم إذا ما توفرت لهم في بيئتهم ظروف جيدة للاستشارة، تساعد على التعلم والانجاز.

ومن جهة أخرى فإن بعض العوامل الأسرية تساهم في اكتساب مهارات القراءة والكتابة في المدرسة، ومن أهم هذه العوامل الأسرية التي تصقل مهارات القراءة والكتابة حسب الشريف (دت) توفير الأسر لأطفالها الكتب والقصص والرحلات والمناقشات ومشاهدة البرامج والاستماع للحكايات، واصطحابهم لزيارة معارض الكتب والمكتبات، وحثهم على التلوين والرسم، والذي ينمي مهارتهم في التعرف على الحروف (ص. 56). فشعور الطفل باهتمام العائلة بالكتب والقصص يجعله يحرص على اقتنائها والاهتمام بها، ومن ثم محاولة استكشافها. "وقد لاحظ الخبراء أن تكوين عادة القراءة لدى الصغار وإدخالهم إلى عالم الكتاب الممتع يتطلب فعلاً العيش في أسرة منمكة في المطالعة والتنقّف، بل تحمل هموماً ثقافية، وهذا ما دلت عليه تجارب ودراسات دور المنزل في جذب الطفل إلى القراءة وأنه أهم بكثير من دور المدرسة". (بكار، 2011، ص. 32).

كما أثبتت دراسة ليزمان وديجونق (Leseman, Dejong) عن وجود ارتباط بين قراءة الكتب في المنزل وبين تطور مهارات النطق وتعلم مفاهيم الكتابة، والتعود على استخدام اللغة بأشكالها المختلفة، والاتجاهات الايجابية نحو القراءة والكتابة (النصار، 2005، ص. 15).

إذن فاحتكاك الطفل وتعامله مع تلك العوامل كخبرة منزلية وبيئية واجتماعية مميزة ومتغيرة قبل التحاقه بالمدرسة، يسمح له بتنمية الجانب المعرفي فيتكون لديه حصيلة من الكلمات والجمل، ويصبح مجال اهتمامه أكبر من الذي لا يتعرض لمثل تلك المواقف. بل قد يتعثر ويجد صعوبة في المراحل اللاحقة لاكتساب المهارة، خاصة وأن الدراسات التربوية تؤكد أن الأطفال الذين يصلون إلى المدرسة الابتدائية وهم يفتقدون لمهارات الاستعداد للقراءة يكونون أكثر عرضة إلى التعثر في القراءة مستقبلاً" (علي، دس، ص. 359).

كما يحتاج الطفل كي ينمو بتناغم ويكتسب مختلف المهارات الأكاديمية إلى جو أسري مستقر تسوده المحبة والأمان، جو تبنى فيه العلاقات الأسرية الجيدة، وأن يكون الأولياء على وعي تام بكل حاجات أبنائهم خاصة منها الدراسية، والعمل على اشباعها بمختلف الطرق.

خلاصة

إن التغيرات التي مست المجتمع عامة والمدرسة خاصة، استدعت ضرورة التنسيق والتكامل بين مختلف المؤسسات التربوية، فالمتابعة الأسرية للعمل المدرسي تحتل مكانة مهمة في حياة الطفل من خلال مرافقته، دعمه ومساعدته أولاً بأول لضمان نجاحه وتمكنه من اكتساب المهارات القرائية والكتابية. هذه المتابعة تقوم على مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يقوم بها الأولياء داخل أو خارج المنزل وتتخذ أشكالاً مختلفة ومتباينة تركز في أساسها على مساعدة الطفل على اكتساب مختلف المهارات الأكاديمية بما فيها مهارتي القراءة والكتابة، خاصة في الأطوار التعليمية الأولى وكذا الحرص على استمرارية التواصل الدائم بين الأسرة والمدرسة.

الجانب المبريد

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

1-2 أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية

3-2 عينة الدراسة الاستطلاعية

4-2 نتائج الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

1-3 حدود الدراسة الأساسية

2-3 عينة الدراسة الأساسية

3-3 أدوات الدراسة الأساسية

4-3 الأساليب الإحصائية المستخدمة

1- منهج الدراسة

يعتبر منهج البحث السبيل المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد تهمين على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى النتيجة المعلومة. كما أنه فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف عن الحقيقة عندما نكون بها جاهلين أو من أجل البرهنة عليها للآخرين عندما نكون بها عارفين (ملحم، 2002، ص.36). وبما أن الهدف من دراستنا هو محاولة الكشف عن أثر تمثلات الأولياء للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب بعض المهارات الأكاديمية، فإننا استخدمنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي لأنه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

2- الدراسة الاستطلاعية

1-2 أهداف الدراسة الاستطلاعية

بعد بحث مطول عن أدوات يمكنها قياس متغيرات دراستنا لاحظنا عدم وجود أدوات جاهزة يمكننا الاعتماد عليها مباشرة، وأن العدد القليل من الأدوات التي حصلنا عليها لا تتماشى مع طبيعة ما هو موجود في واقعنا - كما هو الحال مثلا مع بعض أدوات المتابعة المدرسية والتي تعلق كثيرا بطبيعة المنظومات التربوية (العلاقة مدرسة/ أسرة) للدول التي بنيت فيها- وهو ما جعل أهداف الدراسة الاستطلاعية تتمركز بشكل عام حول:

- تصميم استبيان تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة والتأكد من خصائصه السيكمترية.
- تصميم استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء والأولياء والتأكد من خصائصه السيكمترية.
- تصميم اختبار المهارات الأكاديمية (المهارات اللغوية) والتأكد من صلاحيته.
- التعرف على معطيات المجتمع الأصلي الذي ستنتم فيه الدراسة وكذا التعرف على الميدان وعلى أهم الصعوبات التي قد تواجهنا.

2-2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1-2-2 بناء أدوات الدراسة

انطلاقا من موضوع الدراسة ومتغيراته الثلاث (تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة، المتابعة المدرسية للأبناء والمهارات الأكاديمية) قمنا بتصميم ثلاث أدوات تمثلت في استبيانين واختبار لقياس المهارات الأكاديمية اللغوية. وهذا بعد الاطلاع على ما جاء في الدراسات السابقة ومن خلال الاعتماد على معلومات التراث النظري وخبرتنا في الميدان كأستاذة في التعليم الابتدائي. وقد مر تصميم الأدوات بالخطوات التالية:

أ- استبيان تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة

يقوم قياس التمثلات الاجتماعية على مجموعة كبيرة من الأدوات والبرامج. وتعتبر المقابلات والاستبيانات من الأدوات الأكثر استخداما لقياسها في الدراسات السابقة التي استطعنا الاطلاع عليها؛ حيث وجدنا أثناء بحثنا في التراث النظري بعض الاستبيانات وأسئلة المقابلات التي تم تصميمها في الدراسات التي اهتمت برصد تمثلات الأولياء للمدرسة، مثل الأدوات المستخدمة في دراسة بوبكر (1997)، (Fontaine & Hammon (2010)، بساعي (2016)، لكننا لم نستخدمها لأنها لا تجيب على التساؤلات المطروحة في هذه الدراسة أو لا تتماشى وخصوصية وطبيعة البيانات التي نسعى لجمعها. وانطلاقا من هنا فقد توجب علينا تصميم أداة تسمح لنا بالتعرف على تمثلات الأولياء في بيئتنا المحلية للمدرسة وتحديدها، والتي مر تصميمها بخطوتين أساسيتين هما:

الخطوة الأولى:

في ظل غياب دراسات وطنية حول متغير التمثلات الاجتماعية للمدرسة -وفق اطلاعنا- باستثناء دراسة بوبكر (1997) التي هدفت للتعرف على تمثلات الأولياء لأهداف المدرسة، ودراسة بساعي (2016) التي حاولت رصد صورة المدرسة العمومية من وجهة نظر الأولياء، واللذان تقاربان موضوعنا لكن أدواتهما لا تقيسا ما نريد الحصول عليه كبيانات؛ قمنا أولا وكخطوة أولى قبل بناء الاستبيان بمحاولة رصد المعرفة الاجتماعية التي ترتبط بالمدرسة الابتدائية لدى الأولياء. هذه الخطوة كانت ضرورية لتمكيننا من تصميم استبيان يقيس التمثلات الاجتماعية لأولياء نحو المدرسة لأنها ستساعدنا على رصد محتوى هذه التمثلات.

وبالاعتماد على نظرية النواه المركزية لأبريك، وهي نظرية كما أشرنا في الجانب النظري تقوم على معرفة التنظيم الداخلي للعناصر الأساسية للتمثلات الاجتماعية، والتي تنتظم فيما بينها في شكل عناصر أساسية مركزية وعناصر محيطية، حاولنا من خلال استخدام تقنية الاستحضار التسلسلي أن نكشف عن بنية تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة، وتحديد عناصرها المركزية والمحيطية.

هذه الطريقة مستتبطة من أعمال P.Verges، الذي اقترح استخدام منهج التداعي الحر، ثم الأخذ بعين الاعتبار مؤشرين تدريجين هما: تواتر أو تكرار المفردة، وترتيب أهميتها بالنسبة للمستجوب. وهي بهذا تعتمد على مرحلتين:

مرحلة أولى: متمثلة في مرحلة التداعي الحر، التي تركز على كلمة المثير أو ما يعرف بكلمة الحث "المدرسة" في دراستنا، حيث طلبنا من الأولياء إنتاج خمس كلمات أو عبارات تتبادر

إلى أذهانهم تلقائياً وبسرعة دون مراقبة حين نطلب منهم الإجابة عن السؤال: " ماذا تمثل المدرسة بالنسبة لك؟". وكان الهدف في هذه المرحلة كما يشرحه فرجاس هو تكوين العالم الدلالي للعبارة أو لموضوع المدرسة.

مرحلة ثانية: وهي المرحلة التسلسلية أو مرحلة تحديد الأهمية، أين نطلب من الأولياء ترتيب تداعياتهم الخمس حسب أهميتها بالنسبة لهم.

وبهذا الشكل نحصل على مؤشرين كمين لكل عنصر منتج، هما تكرار الظهور ووزن أو رتبة الأهمية، والتقاطع بينهما تعطينا مخطط لوضعية عناصر التمثل.

وقد تم تطبيق هذا الجزء من الدراسة على عينة عرضية من الأولياء الذين لديهم أطفال متمرسين بالمدارس الابتدائية بولاية باتنة، والذين وافقوا على التعاون معنا وهذا خلال شهر مارس (2018). وشملت العينة على (56) ولي، (26) أب و(30) أم، تتراوح أعمارهم بين (29) إلى (54) سنة من مستويات تعليمية مختلفة (متوسط، ثانوي، جامعي).

التداعيات التي تحصلنا عليها قمنا بتحليلها باستخدام برنامج EVOC 2005 ، وهو برنامج يقوم على ما يعرف بالتحليل المعجمي Lexical Analyse ويعمل باللغة الفرنسية فقط، حيث ترجمنا التداعيات التي حصلنا عليها وأدخلناها للبرنامج. فسمح لنا بتحديد مضامين تمثلات الأولياء، بالإضافة إلى تحديد كيفية تنظيم هذه التمثلات من خلال تحديد العناصر المحيطة والعناصر المركزية.

وجاءت النتائج المتعلقة بمضامين تمثلات الأولياء للمدرسة كما يبينها الجدول أدناه:

جدول رقم (2): يوضح مضامين التمثلات الاجتماعية لأولياء حول المدرسة

الكلمات	تكرارها	متوسط أهميتها
التعلم	48	1.58
التربية	21	1.95
البيت الثاني	20	2
المستقبل	12	2.17
بناء الشخصية	12	1.92
تكوين علاقات	9	2.67
النمو	7	2.29
الأم الثانية	5	1.20

/	3	تفريغ الطاقة
/	2	أساس المجتمع
/	2	الابتعاد عن الآفات الاجتماعية
/	2	محيط جديد
/	2	تحقيق الأحلام
/	2	تحقيق الأهداف
/	2	إصلاح المجتمع
/	1	مصدر دخل
/	1	تضيق الوقت
/	1	جزء مهم في الحياة

من خلال ملاحظتنا للجدول رقم (2) لمضامين التمثلات الاجتماعية للأولياء حول المدرسة نجد أن محتوى هذه التمثلات الاجتماعية للمدرسة كان متنوعا ومكملا لبعضه البعض. وقد شمل مجموعة تصورات مختلفة وأحيانا أخرى متناقضة مثل (جزء مهم في الحياة، أساس المجتمع، تضيق الوقت). وعموما يمكننا أن نقول أن تمثلات الأولياء جاءت إيجابية، وتمظهرت في جانبين أساسيين؛ الجانب الأول والذي طغى عموما على التمثلات، هو الجانب الوظيفي للمدرسة والذي جمع وظائف المدرسة التعليمية، التربوية، النفسية والاجتماعية. أما الجانب الثاني والذي ظهر بشكل أقل فقد نظر للمدرسة كفضاء أولي ومؤسسة خاصة وجديدة في حياة الطفل تلعب دور الأسرة. وقد ظهرت وظيفية المدرسة بالإشارة إليها للتعلم بأكبر تكرار، والذي قدر بـ (48) تكرار. حيث يرى الأولياء أن المدرسة وجدت للقيام بالغاية المطلوبة منها للتلاميذ وهي التعليم. وهي إلى جانب هذا تعمل على أداء مجموعة من المهام المكملة لبعضها البعض، إذ يرى الأولياء أن المدرسة بعد أدائها لمهمتها الأساسية أي التعليم، تأتي المدرسة كبيت ثان يقضي فيه التلميذ جزء كبيرا من وقته؛ وحسب الأولياء تظهر المدرسة كمؤسسة مكملة في مهامها ووظائفها للأسرة، وفيها يكمل الطفل أسس تربيته الصحيحة، والمدرسة بذلك تساعد الأسرة في تربية الطفل تربية سليمة وشاملة لكافة جوانب نموه؛ فتعد التلميذ للمستقبل وتساهم في بنائه لشخصيته، وتساعده على تكوين علاقات اجتماعية، وتخلق منه المواطن الصالح.

كما ورد في تمثّل الأولياء تمثّل مناقض للتمثّلات التي أشرنا إليها سابقاً، وهو تمثّل تضييع اللوقت ولجهد الأطفال (والذي تضمن أيضاً تداعيات مثل: لا تضمن مستقبلهم، تزيد من أزمة البطالة، تضغط على الطفل) والذي يمكن أن نرجعه أولاً للواقع الذي يعيشه الكثير من خريجي الجامعة. إذ أصبح عدد المتخرجين في كل سنة بالآلاف، لكنهم للأسف يؤولون في معظمهم للبطالة. فشهاداتهم العليا لا تشفع لهم لإيجاد عمل محترم نظير مجهودات السنوات الطويلة التي قضوها في الدراسة، وقد يضطرون لقبول مناصب عمل لا تمت بصلة لتكوينهم الأكاديمي، وبل في الكثير من الأحيان يزولون أعمالاً تتطلب جهداً بدنياً أكثر منه معرفياً.

ولعل هذا التمثّل جاء نتاج تجربة الأولياء في حد ذاتهم أو أقربائهم ومعارفهم ما جعل المدرسة تصبح في نظرهم كمؤسسة إجبارية لا يمتلك الفرد حرية اختيار الدخول إليها وفي نفس الوقت لا تقدم لهم فرص نجاح حقيقية في المستقبل، كما هو منتظر منها تحقيقه. هذا التمثّل جعل المدرسة من جهة أخرى تتحول إلى مدرسة ضاغطة عليهم وعلى أبنائهم. وهو الأمر الذي سمعناه كثيراً أثناء تطبيقنا للاستبيان من طرف الأولياء، والذي نلمسه أيضاً في الميدان من خلال خبرتنا في التعامل مع المتعلمين والأولياء.

أما عن تنظيم هذه التمثّلات من خلال تحديد العناصر المحيطة والعناصر المركزية، فتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (3): توزيع عناصر التمثّلات الاجتماعية للمدرسة لدى عينة الدراسة

متوسط الأهمية		الأهمية × التكرار
أقل من 2.5	أكبر من 2.5	
العناصر المحيطة الأولى	النواة المركزية	
1.583	48	التعلم
1.917	12	بناء الشخصية
2	20	البيت الثاني
1.952	21	التربية
2.167	12	المستقبل

العناصر المحيطية الثانية	العناصر المفارقة	أقل من 9
تكوين العلاقات 9	1.200 5	الأم الثانية
2.667	2.286 7	النمو
تضييع الوقت 1 2		

يوضح الجدول أعلاه بنية تمثلات الأولياء وتوزع محتوى هذه التمثلات في ثلاث مناطق: النواة المركزية (تعتبر العنصر الأساسي في التمثل، فهي تضم دلالة التمثل وتحدد تمثيله وهي التي تضمن التجانس والاستقرار)، العناصر المحيطية الأولى والثانية (وهي أقل وزنا ودلالة مقارنة من عناصر النواة المركزية ولكنها مكتملة لها) والعناصر المفارقة (هي العناصر ذات التكرار الضعيف ودرجة الأهمية العالية، وتضم اجابات أقلية من الأفراد لكنها مهمة بالنسبة لهم). وقد احتوت النواة المركزية على خمس عناصر هي: التعلم، بناء الشخصية، البيت الثاني، التربية، المستقبل. في حين لم يظهر أي تمثل في العناصر المحيطية الأولى، وشملت العناصر المحيطية الثانية: تكوين علاقات وتضييع الوقت، أما المفارقة فقد ضمت عنصري: الأم الثانية والنمو.

الخطوة الثانية:

انطلاقاً من النتائج التي توصلنا إليها من خلال الخطوة السابقة، وبالاعتماد على ما جاء في التراث النظري، قمنا بتجميع تداعيات الأولياء التي ظهرت في توزع عناصر التمثلات في ثلاث أبعاد أساسية. والتي جاءت كالتالي:

- المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية: وهو البعد الذي يضم التمثلات التي تدور حول كون المدرسة مؤسسة تعمل على إعداد الأجيال والحفاظ على قيم ومعتقدات المجتمع والموروث الثقافي والاجتماعي، يتعلم فيها الطفل المبادئ الأخلاقية والسلوكية والتفاعل مع الآخرين وبناء العلاقات.

- المدرسة كمؤسسة للتعلم والتعليم: هي التمثلات التي تدور حول كون المدرسة مؤسسة تكسب الطفل مختلف المعارف، الخبرات والمهارات التي تنمي قدراته واستعداداته من خلال تعليمه وإثارة دوافعه للتعلم، وهذا لتأهيله للمستقبل.

- المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة: التمثلات التي تدور حول كون المدرسة مؤسسة إجبارية، يجب على الطفل أن يمر بها، لا تضمن مستقبله ولا تتماشى مع حاجياته وحاجات المجتمع، ضاغطة عليه وعلى الأولياء.

وبهذا وانطلاقاً من تداعيات الأولياء أنفسهم تم بناء النسخة الأولية لاستبيان التمثلات الاجتماعية للمدرسة والتي تكونت من (56) بند، موزعة على الأبعاد الثلاث السابقة الذكر، كما يلخصها الجدول الموالي:

جدول رقم(4): توزيع البنود على أبعاد استبيان تمثلات الأولياء للمدرسة.

البنود	الأبعاد الاستبيان
-38-37-32-26-25-20-19-14-13-8-7-2-1 50-49-44-43	البعد الأول المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية
17 بند	المجموع
-34-33-31-28-27-22-21-16-15-10-9-4-3 55-52-51-46-45-40-39	البعد الثاني المدرسة كمؤسسة للتعليم والتعليم
20 بند	المجموع
-36-35-30-29-24-23-18-17-12-11-6-5 56-54-53-48-47-42-41	البعد الثالث المدرسة كمؤسسة اجبارية وضاغطة
19 بند	المجموع

أما فيما يخص بدائل الاستبيان فقد اعتمدنا على طريقة ليكرت الخماسية (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).¹

ب- استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

في بحثنا عن الأدوات التي يمكن أن تفيدنا في قياس المتابعة المدرسية من طرف الأولياء وجدنا أيضاً اختلافاً في الأدوات المستخدمة لقياسها، لكن عموماً مثلت المقابلات والاستبيانات أكثر الأدوات استخداماً لقياس متابعة الأولياء لأبنائهم. ومن هذه الأدوات نذكر مثلاً الاستبيانات المستخدمة في دراسة خنفار وبوصبع (2022) ودراسة (Larivée (2011)، والمقابلة المطبقة في

¹ - للاطلاع على الاستبيان في نسخته الأولية انظر ملحق رقم (1)

دراسة زمام وونجن (2011). لكننا لم نعتد على هذه الأدوات لأنها لا تتماشى وخصوصية منظومتنا التعليمية بالنسبة للاستبيان المطبق في دراسة (Larivée 2011) والقائم على تصنيف ابستين، ولطبيعة البيانات التي نهدف لجمعها، والأسئلة التي نحاول الإجابة عنها بالنسبة للأدوات الأخرى.

وبهذا وانطلاقاً من أدوات الدراسات السابقة ونتائجها، من طبيعة منظومتنا التعليمية وما يحدد علاقتها مع الأسرة ومن تجربتنا في التعليم قمنا بتصميم أداة تمكنا من التعرف على المتابعة المدرسية لتلاميذ الابتدائي من طرف الأولياء وأشكالها. ومر تصميمها أيضاً بخطوتين أساسيتين هما:

الخطوة الأولى

في ظل غياب دراسات وطنية حول متغير المتابعة المدرسية من طرف الأولياء لتلاميذ السنة الثانية- حسب اطلاقنا- باستثناء دراسة زمام وونجن (2011) التي حاولت تحديد محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي، ودراسة خنفر وبوصبع (2022) التي هدفت للتعرف على واقع المتابعة الأسرية المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وللتان تقاربان موضوعنا لكن أدواتهما لا تقيسا ما نريد الحصول عليه كبيانات، قمنا أولاً وقبل أن نقوم بتصميم الاستبيان، بمحاولة رصد الممارسة اليومية التي ترتبط بالمتابعة المدرسية من طرف الأولياء. هذه الخطوة كانت مهمة وضرورية لتمكيننا من تصميم استبيان يقيس المتابعة المدرسية من طرف الأولياء، كونها تساعدنا على رصد مختلف أشكال الممارسات المتعلقة بالمتابعة المدرسية. خلال هذه الخطوة تم تصميم استبيان أولي بأسئلة مفتوحة، كان الهدف منه جمع معلومات حول متابعة الأولياء مدرسيا لأطفالهم، وهذا من حيث درجة وجود هذه المتابعة، طرقها وكيفيةها وصعوباتها. وضم الاستبيان الأسئلة التالية:

- 1- هل تتابع تدرس ابنك؟
- 2- هل هذه المتابعة تتم بشكل يومي؟
- 3- حين تتابع ابنك، كم المدة التي تقضيها؟
- 4- كيف تعمل على متابعة ابنك دراسيا؟
- 5- هل تحرص على الذهاب للمدرسة بشكل دوري؟، وكم مرة في الشهر؟
- 6- ما هي المعلومات الخاصة بابنك التي تسأل عنها المعلم؟
- 7- كولي ما هي أهم الصعوبات التي تواجهك في متابعة ابنك دراسيا؟
- 8- كيف تقترح أن يكون التواصل بينك وبين معلم ابنك؟

قمنا بتطبيق هذا الجزء من الدراسة بعد الحصول على ترخيص من مديرية التربية لولاية باتنة، على عينة عرضية من الأولياء الذين يتمدرس أبنائهم بالمدرسة الابتدائية الأمير عبد القادر بولاية باتنة، والذين أبدوا رغبتهم في الإجابة عن هذه الأسئلة والتعاون معنا، وهذا خلال شهر ديسمبر من سنة (2019). وشملت عينة هذا التطبيق على (34) ولي، منهم (13) أب و (21) أم، تتراوح أعمارهم بين (32) إلى (57) سنة من مستويات تعليمية مختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي). الأجوبة التي تحصلنا عليها قمنا بتحليلها فتوصلنا إلى أهم النتائج التالية:

- فيما يخص السؤال 1 و 2 فإن ما نسبته (79.41%) أجابوا بنعم بالنسبة لمتابعة أبنائهم، في حين أن (20.59%) من الأولياء نفوا متابعتهم لأبنائهم مدرسيا بشكل يومي، والاكتفاء بمتابعتهم بين الفترة والأخرى.
- صرح معظم الأولياء أن متوسط ساعات متابعتهم المدرسية لأبنائهم ينحصر بين ساعة إلى ساعة ونصف يوميا. وهي مدة التي قد تزيد أو تنقص وفق عدة عوامل كما صرح بها الأولياء وتشمل: مدة وقدرة الطفل على الاستعاب، نوع وكم واجباته، صعوبة الدروس، فترات الامتحانات، وحسب انشغال الأم بالبيت أيضا. كما أشار الأولياء إلى أن هذه المدة تختلف من ابن لآخر.
- أما فيما يخص كيف يعمل الأولياء على متابعة أبنائهم مدرسيا فتوصلنا إلى النتائج التي يلخصها الجدول الموالي:

جدول رقم (5): يبين كيفية متابعة الأولياء لأبنائهم دراسيا

النسبة المئوية	التكرار	كيفية متابعة الأولياء
23.40 %	22	مراجعة الدروس
14.90 %	14	الحرص على إنجاز الواجبات المنزلية ومراقبة الدروس
13.83 %	13	حل تمارين إضافية
11.71 %	11	كتابة الدروس وحفظها
10.64 %	10	التواصل مع المعلمة
8.52 %	8	تحضير الدروس
5.32 %	5	التحاور مع الابن عما درسه خلال يومه
3.20 %	3	إعادة شرح الدروس الصعبة
2.12 %	2	التدريب على الخط والإملاء وتحسين الخط

2.12 %	2	قراءة قصص
1.06 %	1	دعمه معنويا وتحفيزه
1.06 %	1	مساعدته على تنظيم الوقت والانضباط في الدراسة
1.06 %	1	التواصل مع مجموعة الأولياء عبر موقع Facebook
1.06 %	1	إيصاله إلى المدرسة

من الجدول أعلاه نجد أن المتابعة المدرسية من طرف الأولياء كانت متنوعة وشاملة لكل ما يحتاجه الطفل في هذه المرحلة، حيث يعمل الأولياء على متابعة أبنائهم بكل الطرق المتاحة لهم لتمكين أبنائهم من النجاح في مشوارهم الدراسي وتحقيق مستقبل يضمن لهم النجاح والمكانة المرموقة. ويمكننا القول أن ممارسات الأولياء فيما يخص المتابعة المدرسية للأبناء تتمظهر في جانبين أساسيين؛ الجانب الأول الذي ظهر بقوة يتمركز حول مساعدة الأولياء لأبنائهم في المنزل، بالتركيز أولا على مراجعة الدروس التي تعلمها الأبناء في المدرسة قصد تثبيت مكتساباتهم وتمكينهم من استعابها بشكل أحسن، الحرص على إنجاز الواجبات المدرسية وحل تمارين إضافية كونها عملية مكملة لبعضها البعض، تحضير الدروس، التدريب على الخط والإملاء، التحفيز وغيرها. أما الجانب الآخر الذي أشار إليه الأولياء هو متابعتهم المدرسية لأبنائهم من خلال التواصل مع المعلم والمدرسة عموما وهذا قصد البحث أولا عن سلوك الطفل ومدى انضباطه في المدرسة، مشاركة الطفل بالقسم، مستواه الدراسي، الصعوبات التي تواجهه الطفل في تعلمه، مدى استعابه للدروس، نقاط قوته وضعفه... هذا التواصل مع المدرسة الهدف منه محاولة الأولياء دعم أبنائهم ومتابعتهم مدرسيا.

وعن اقتراح الأولياء لكيف يفضلون أن يكون تواصلهم مع المدرسة فالجدول الموالي يشرح ذلك

جدول رقم (6): كيف يقترح الأولياء التواصل مع المدرسة

النسبة المئوية	التكرار	كيف يقترح الأولياء التواصل مع المدرسة
33.33 %	14	تخصيص يوم في الأسبوع لاستقبال
14.29 %	6	عقد اجتماع مع الأولياء بشكل دوري
14.29 %	6	استدعاء الولي
14.29 %	6	استخدام مواقع التواصل الاجتماعي للتواصل مع المعلم
11.90 %	5	استخدام البريد الإلكتروني أو موقع إلكتروني خاص بذلك
7.14 %	3	التواصل مع المعلم كتابيا باستخدام دفتر خاص أو القصاصات
4.76 %	2	استخدام الهاتف

الجدول رقم (6) يوضح أن الأولياء يعرفون أهمية التواصل مع المدرسة وانعكاساتها الإيجابية على الأبناء، وحسب الأولياء فإنهم يفضلون في تواصلهم مع المدرسة تخصيص يوم في الأسبوع لاستقبالهم، يتحدثون فيه مع المعلم عن كل ما يتعلق بابنهم، ولكن هذا لا يعني حضور هذا اليوم بشكل أسبوعي بل الاكتفاء بالحضور بشكل دوري بين الحين والآخر، ولهذا فهم يفضلون إلى جانب الحضور إلى المدرسة سواء في يوم الاستقبال أو أثناء عقد الاجتماعات لمناقشة مختلف القضايا، تخصيص وسيلة أخرى للتواصل تمكنهم من إيجاد إجابات عن تساؤلاتهم في الأيام الأخرى التي لا يستطيعون فيها التواصل مع المعلم. خاصة وأن ساعة الاستقبال غير كافية في نظرهم للانفراد بالمعلم والمناقشة معه مختلف القضايا التي أتى لأجلها، بسبب ضيق الوقت من جهة ولكثرة عدد الأولياء من جهة أخرى، ولهذا فإنهم يقترحون إلى جانب ذلك استخدام وسائل التواصل التكنولوجية المختلفة، التي تعمل على حل هذا المشكل، وتسهل لهم عملية التواصل مع المعلم بشكل منفرد، وتسمح بتوفر المعلم وقت الحاجة. زد عن ذلك فالأولياء يشكون من ضيق الوقت، مسؤولية تعدد الأبناء وظروف العمل، التي تجعل توفير وسائل أخرى للتواصل مع المعلم ضرورية.

الخطوة الثانية

انطلاقاً من النتائج المتوصل إليها من الخطوة السابقة، وبإلزام على ما جاء في التراث النظري، قمنا بتجميع ممارسات الأولياء فيما يخص المتابعة المدرسية في بعدين رئيسيين هما:

- **بعد المساعدة المدرسية للطفل في المنزل:** والتي تتمثل في المساعدة التي يقدمها الولي لابنه في المنزل من خلال متابعته لإنجاز واجباته، الحفظ المراجعة معه، تدريبه على القراءة والكتابة، المساعدة على تنظيم الوقت، التحفيز والعقاب.

- **بعد التواصل مع المدرسة:** والذي يقوم على حرص الولي على التواصل مع المدرسة بأشكال مختلفة تشمل التنقل لها، استخدام الهاتف، البريد الإلكتروني،...، المشاركة والحضور لمختلف الأنشطة المقدمة من طرف المدرسة كحضور اجتماع جمعية أولياء التلاميذ والتواصل مع المعلم.

وتكون الاستبيان في صورته الأولية من (36) بند، موزعة على البعدين السابقين، كما يلخصها

الجدول الموالي:

جدول رقم(7): توزيع البنود على أبعاد استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

البنود السلبية	البنود الموجبة	أبعاد الاستبيان
36-34-30-29-17	-13-10-9-6-5-2-1 -26-22-21-18-14 35-27	البعد الأول المساعدة المدرسية للطفل في المنزل
	19	المجموع
33-32-20-11	-16-15-12-8-7-4-3 31-28-25-24-23-19	البعد الثاني التواصل مع المدرسة
	17	المجموع

بالنسبة لبدائل الاستبيان فقد اعتمدنا على طريقة ليكرت الخماسية (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

ج- اختبار المهارات الأكاديمية (المهارات اللغوية)

في هذا الاختبار لم نبحث كثيرا عما كان جاهزا مسبقا، بل كان واجبا علينا من البداية بناء اختبار يقيس المهارات الأكاديمية اللغوية لدى تلاميذ الصف الثاني، وهي السنة التعليمية التي اخترنا قياس هذه المهارات فيها. وبغرض قياس هذه المهارات قمنا بتصميم اختبار تحصيلي للمهارات اللغوية المرتبطة بمهارات القراءة والكتابة، وهذا مرورا بالخطوات التالية:

1- تحديد الغرض من الاختبار

صمم الاختبار ليقاس المهارات الأربعة للغة العربية والتي هيكلت في المنظومة التربوية الجزائرية تحت أربعة ميادين هي: ميدان فهم المنطوق، ميدان التعبير الشفوي، ميدان فهم المكتوب، ميدان التعبير الكتابي. وهي نفس المهارات التي نجدها في التراث النظري لكن بتسميات مختلفة ونحدث عن: مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة. وتماشيا بما هو موجود في المنهاج الدراسي فقد اعتمدنا في دراستنا للمهارات اللغوية على استخدام نفس المصطلحات الواردة فيه. ونقصد بها:

- **ميدان فهم المنطوق:** أو فهم المسموع، ويقوم على إلقاء نص جهرًا مع إبداء الانفعال، يصاحبه تجاوب المتعلم معه. وهو نشاط يهدف إلى تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم.

ميدان التعبير الشفوي: ويقوم على إفصاح المتعلم عن أفكاره وأحاسيسه والإبداء عن الآراء والمشاعر شفاهة.

- **ميدان فهم المكتوب:** وهو عملية فكرية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى دلالات مقروءة تشمل مجموعة مركبات هي: الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم المعلومات.
- **ميدان التعبير الكتابي:** ويقوم على القدرة على استخدام اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منسجم، ويظهر في كل النشاطات الكتابية التي يمارسها المتعلم.

كان الهدف الأول من تصميم هذا الاختبار هو قياس اكتساب التلاميذ لمجموعة من المهارات الأكاديمية التي يفترض أنها تبنى من خلال برنامج مادة اللغة العربية للصف الثاني ابتدائي، ولكن وبسبب غلق المدارس نتيجة جائحة (كوفيد 19) من شهر مارس سنة (2019) إلى غاية الأسبوع الأخير من شهر أكتوبر، فقد تعذر علينا تطبيقه عليهم في نهاية الموسم الدراسي كما كان مفترضا، وبدلا من ذلك فقد قمنا بتصميمه لتلاميذ الصف الثالث وتطبيقه عليهم في بداية السنة الدراسية 2020-2021.

2- تحديد محتوى الاختبار

قمنا بتحديد المحتوى من خلال تحليل محتوى اللغة العربية للصف الثاني ابتدائي المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية، وقد شمل المنهاج (8 مقاطع) وهي:

- المقطع الأول: الحياة المدرسية
 - المقطع الثاني: العائلة
 - المقطع الثالث: الحي والقرية
 - المقطع الرابع: الرياضة والتسلية
 - المقطع الخامس: البيئة والطبيعة
 - المقطع السادس: التغذية والصحة
 - المقطع السابع: التواصل
 - المقطع الثامن: الموروث الحضاري
- تضم هذه المقاطع موارد تتوزع على الميادين الأربعة للغة العربية، والتي سبق أن أشرنا لها سابقا. كما نشير إلى أن المقطعين (7 و8) لم نأخذهما بعين الاعتبار أثناء تصميم الاختبار نظرا لعدم استكمال الدراسة والانقطاع عنها في شهر مارس بسبب جائحة (كوفيد 19).

3- صياغة الأهداف السلوكية

لصياغة الأهداف السلوكية قمنا بالإطلاع على الكتب الوزارية التي تخص تدريس اللغة العربية وبالأخص: دليل الأستاذ للغة العربية، المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل المقاطع. وبناء على الكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية لكل ميدان تم صياغة الأهداف السلوكية. حيث نصت الكفاءة الشاملة للسنة الثانية على: "أن يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقراً نصوصاً بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكولة شكلاً تاماً قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة" (وزارة التعليم والتربية ب، 2017، ص. 158).

أما عن الكفاءة الختامية لكل ميدان من ميادين اللغة العربية فالجدول التالي يلخصها:

جدول رقم (8): الكفاءة الختامية لميادين اللغة العربية

الميدان	الكفاءة الختامية
فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها.
التعبير الشفهي	يقدم توجيهات، إنطلاقاً من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.
فهم المكتوب	يقراً نصوصاً بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكولة شكلاً تاماً قراءة سليمة ويفهمها.
التعبير الكتابي	ينتج كتابات من ست إلى ثماني جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.

وانطلاقاً من هذه الكفاءات تم تحديد الأهداف السلوكية، والتي تم الإشارة إليها في الملحق

رقم(3).

4- إعداد جدول المواصفات

يعتبر إعداد جدول المواصفات خطوة ضرورية وهامة لبناء فقرات أي اختبار، وفي هذه الخطوة قمنا بإعداده بناء على عناصر المحتوى والأهداف السلوكية، باتباع المراحل والخطوات التالية:

- تقسيم محتوى الموضوعات وتحديد عدد الحصص التي استغرقها كل موضوع في الشرح.
- تحديد نسبة الأهمية لكل موضوع.
- تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية وعدد الأهداف في كل مستوى من مستويات الأهداف.
- تحديد نسبة الأهمية لكل مستوى من مستويات الأهداف.

- تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار المراد وضعها، وذلك في ضوء الزمن المتاح ونوع الأسئلة وقدرات التلاميذ.
 - تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف.
- والجدول الآتي يوضح جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في منهاج اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:

جدول رقم (9): جدول مواصفات الاختبار

نسبة أهمية الموضوع	الأهداف التعليمية						الموضوعات
	الابتكار	التقويم	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	
6.67%	0.075	0.02	0.04	0.164	0.084	0.07	فهم المنطوق
20%	0.22	0.084	0.12	0.49	0.25	0.21	تعبير شفهي
40%	0.45	0.164	0.254	0.98	0.50	0.42	فهم المكتوب
33.33%	0.37	0.14	0.21	0.82	0.42	0.35	تعبير كتابي
100%	16.16%	6.06%	9.09%	35.35%	18.18%	15.15%	نسبة أهمية الأهداف

5- بناء فقرات الاختبار التحصيلي

في هذه الخطوة قمنا بصياغة أسئلة الاختبار معتمدين في ذلك على ما جاء في جدول المواصفات، بالإضافة إلى دليل بناء الاختبار لوزارة التربية الوطنية. وقد تم صياغة أسئلة الاختبار بحيث تنوزع على الميادين الأربعة للغة العربية التي أشرنا لها سابقاً، وذلك بناء على محتوى منهاج السنة الثانية ابتدائي وأهدافه السلوكية. وقد تم الأخذ بعين الاعتبار معايير صياغة الأسئلة حسب توصيات المفتشية البيداغوجية، كما ورد في دليل وزارة التربية الوطنية. واشتمل كل ميدان على الأسئلة التالية:

5-1 ميدان فهم المنطوق: بالنسبة لهذا الميدان تم إعداد سند (نص) ذو نمط حوارى وهو النمط السائد خلال هذا الطور. يتكون السند من (140) كلمة ليتمكن التلميذ في هذه المرحلة من أن يفهم ويبيدي رأيه حول السند ويتفاعل معه. يقرأ النص على التلاميذ من طرف الأستاذ ويسمح بإعادة قراءته للمرة الثانية دون شرح للمفردات للتلميذ. تلي عملية القراءة إجابة التلميذ عن الأسئلة الثلاث لوحده على ورقة الأسئلة. يضم هذا الميدان ثلاثة أسئلة هي: اذكر شخصيات السند، ماذا

تتاول أحمد على العشاء، ما رأيك في سلوك أحمد على العشاء، ولماذا؟ تم اختيار هذه الأسئلة بهدف التأكد من تحقيق الكفاءة المطلوبة من فهم المنطوق.

5-2- ميدان التعبير الشفوي: في هذه المرحلة يطلب من المتعلم أن يقدم توجيهات، إنطلاقاً من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة، ولتحقيق هذه الكفاءة فقد اشتمل هذا الميدان على أربعة صور يطلب من المتعلم أن يوظف أربع صيغ هي (لا، هذان، صباح، أين) وهي نفس الصيغ المقررة على المتعلم خلال هذه السنة، بحيث يعمل على التعبير على كل صورة بجملة موظفا هذه الصيغ. وهذا تماشياً مع ما نقوم به في الميدان، وهو نفس الأمر الذي صمم به دفتر النشاطات الوزارية للمتعلم.

5-3 ميدان فهم المكتوب: يطلب من المتعلم أن يقرأ فقرة صغيرة تتكون من (33) كلمة ضبطت بالشكل بالكامل، يقرأها المتعلم لوحده دون مساعدة، ثم يجيب عن سؤالين يخصان الفقرة السابقة وهذا للتأكد من الفهم القرائي للمتعلم. اشتمل السؤال الأول على أن يستخرج من الفقرة ضد كل من (قلة والقوي)، وفي السؤال الثاني يعمل المتعلم على إكمال الجدول إنطلاقاً من الفقرة باستخراج (الفعل، حرف الجر، اسم إشارة).

5-4 ميدان التعبير الكتابي: في هذه المرحلة يطلب من المتعلم أن يقدم (5) توجيهات ونصائح عن آداب الأكل، والذي له علاقة بنص فهم المنطوق الذي قرأ عليه في ميدان فهم المنطوق، وهذا لأننا في مقارنة تدريس اللغة العربية ننتقل من النص ونعود إليه. بالإضافة إلى أن الكفاءة الختامية المراد تحقيقها خلال هذا الطور أن ينتج المتعلم كتابات من ست إلى ثمان جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات دالة وتواصلية.

6- تطبيق وتصحيح الاختبار

بعد الانتهاء من تصميم الاختبار قمنا بإخراج الاختبار في صورته النهائية، ثم طباعته لتطبيقه على عينة من التلاميذ والانطلاق في عملية التأكد من خصائصه بعد تصحيحه.

2-3 عينة الدراسة الاستطلاعية

بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات الثلاث المبنية في الدراسة الحالية قمنا بتوزيعها على عينتين مختلفتين. الأولى هي عينة الأولياء الذين طبق عليهم استبيان التمثلات الاجتماعية للمدرسة والمتابعة المدرسية؛ والثانية هي عينة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الذين طبق عليهم الاختبار التحصيلي الذي يهدف لقياس المهارات اللغوية. ونشير إلى أننا طبقنا مرتين على عينة الأولياء، حيث طبقنا في المرة الأولى على عينة قوامها 94 ولي، وبعد حساب الخصائص السيكومترية تبين أن بعض البنود في استبيان التمثلات والمتابعة لم تتمتع بالصدق أو الثبات

الكافي، مما دفعنا لإعادة صياغتها أو إحداث بعض التغييرات فيها، ثم أعدنا التوزيع على عينة أخرى ضمت أيضا 94 ولي مع أبنائهم الذين يدرسون بالصف الثالث، حيث تواصلنا أولا مع المعلمات السنة الثالثة اللواتي وافقن على تطبيق الاختبار التحصيلي، كما قمنا بالإضافة لتطبيق الاختبار بتوزيع الاستبيانين على تلاميذهم وجمعهم.

ونعيد التذكير هنا أن اختيارنا للصف الثالث، رغم أن الاختبار صمم للصف الثاني جاء نتاج الانقطاع الذي عرفه التلاميذ عن المدرسة لمدة تزيد عن السبعة أشهر أثناء الجائحة، وبالتالي استكمال برنامج السنة الثانية تم في بداية السنة الثالثة، طبعا وفق ما حددته الوزارة الوصية. وقد تم التطبيق في شهر نوفمبر.

2-4 نتائج الدراسة الاستطلاعية

هدفت الدراسة الاستطلاعية كما أشرنا له في بدايتها إلى بناء أدوات الدراسة والتأكد من صلاحيتها لإجراء الدراسة الأساسية. وقد تم من خلال العناصر السابقة عرض مختلف الخطوات والمراحل المتبعة لبناء أدوات دراستنا، وللتأكد من صلاحية هذه الأدوات أي صلاحية استبيان تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة، استبيان المتابعة المدرسية واختبار المهارات الأكاديمية اللغوية، قمنا بالتحقق من الخصائص السيكومترية من خلال حساب الصدق والثبات، بالإضافة لحساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لاختبار المهارات الأكاديمية اللغوية.

وسنعرض فيما يلي الخصائص السيكومترية لكل أداة، مع الإشارة إلى أننا سنعرض نتائج التطبيق الثاني بالنسبة للأدوات التي طبقت على عينة الأولياء، وهذا بعد حذف بعض البنود غير الدالة في التطبيق الأول، وتعديل صياغة أخرى لاحظنا أثناء التطبيق الأول صعوبة فهمها لدى بعض الأولياء. إذ حذف (19) بند من استبيان التمثلات الاجتماعية، والذي أصبح يحوي 37 بند، وبندين من استبيان المتابعة والذي أصبح يحوي 34 بند.

2-4-1 الخصائص السيكومترية لاستبيان تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة

أ- الثبات

أ- الاتساق الداخلي

وتم قياسه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha de Cronbach)، والجدول رقم (10) يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (10): معاملات ثبات استبيان التمثلات الأولياء للمدرسة بأسلوب الاتساق الداخلي

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
بعد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنهضة الاجتماعية	14	0.907
بعد المدرسة كمؤسسة للتعليم والتعليم	14	0.937
بعد المدرسة كمؤسسة إجبارية وضائفة	09	0.842
الاستبيان ككل	37	0.836

يتضح من الجدول رقم (10) أن معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ككل مرتفع، حيث بلغ (0.836)، في حين تراوحت قيمه بالنسبة للأبعاد الثلاث بين (0.842) كحد أدنى و(0.937) كحد أعلى، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه حسب مقياس نانلي، الذي اعتمد على (0.70) كحد أدنى للثبات. (Nunnally & Bernestein, 1994, p. 264-265)

أ-ب التجزئة النصفية

بعد تقسيم الاستبيان إلى جزئين متكافئين يشملان البنود الزوجية والفردية، قمنا بحساب معامل الارتباط بين الجزئين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (11): التجزئة النصفية لاستبيان تمثلات الأولياء للمدرسة.

البنود	المتوسط الحسابي	التباين	معامل ارتباط سبيرمان براون
37	3.64	0.75	0.878
	3.52	0.67	

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ارتباط سبيرمان براون والذي يقدر بـ(0.878) مرتفع ما يدل على ثبات الاستبيان.

ب- الصدق

للتأكد من أن الاستبيان يقيس ما وضع لقياسه، تم حساب الصدق بالطرق الآتية:

ب-أ الصدق التمييزي

تم ترتيب الدرجات الكلية ترتيباً تصاعدياً، ثم سحبت (27%) من الفئة الدنيا و(27%) من الفئة العليا، وباستعمال اختبار ت تم حساب الفروق بين متوسطات الفئتين كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم(12): الصدق التمييزي لاستبيان تمثلات الأولياء للمدرسة

الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
الفئة الدنيا (25)	118.04	4.61	44.69	19,304	0.000
الفئة العليا (25)	147.64	6.10			

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة (T) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001). أي أنه توجد فروق بين متوسطات العينة العليا ومتوسطات العينة الدنيا، إذن فالمقياس قادر على التمييز بين الفئتين.

ب-ب صدق الاتساق الداخلي

وتم التحقق منه بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه، وهذا للأبعاد الثلاث.

البعد الأول

الجدول التالي يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند من بنود بعد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية والدرجة الكلية للبند.

جدول رقم(13): معاملات الارتباط بين بنود أبعاد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية والبعد ككل.

البنود	1	2	5	6	10	11	14	19	20	25	26	31	32	35
معاملات الارتباط	0.679**	0.666**	0.685**	0.704**	0.775**	0.719**	0.682**	0.528**	0.581**	0.595**	0.663**	0.779**	0.743**	0.668**
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01

نتائج الجدول السابق تبين أن جميع معاملات الارتباط بين بنود البعد والدرجة الكلية له دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.529)، فيما كان الحد الأعلى (0.779). وعليه فإن جميع بنود بعد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لبنود البعد الأول.

البعد الثاني

الجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند من بعد المدرسة كمؤسسة للتعلم والتعليم والدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (14): معاملات الارتباط بين بنود بعد المدرسة كمؤسسة للتعلم والتعليم والبعد ككل.

البنود	3	7	12	13	15	16	21	22	27	28	33	34	36	37
معاملات الارتباط	0.568**	0.656**	0.718**	0.727**	0.769**	0.806**	0.787**	0.778**	0.857**	0.811**	0.793**	0.699**	0.742**	0.699**
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01

من خلال هذه النتائج نجد أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (0.568) و (0.857)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01). أي أن جميع بنود بعد المدرسة كمؤسسة للتعلم والتعليم متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي للبعد الثاني.

البعد الثالث:

الجدول الموالي يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند من بعد المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاعطة والدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم(15): معاملات الارتباط بين بنود بعد المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاعطة والبعد ككل.

البنود	4	8	9	17	18	23	24	29	30
معاملات الارتباط	0.740**	0.703**	0.648**	0.729**	0.838**	0.575**	0.516**	0.658**	0.653**
الدلالة مستوى	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01

نلاحظ أن معاملات الارتباط تتراوح بين (0.516) و(0.838)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01). وعليه فإن جميع بنود بعد المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاعطة متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لبنود البعد الثالث.

ب- جـ الصدق البنائي

لقد تم التحقق منه بحساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان. ونلخص النتائج المتوصل إليها في الجدول التالي:

جدول رقم(16): معاملات الارتباط بين بنود الأبعاد الثلاث للاستبيان تمثلات الأولياء للمدرسة والدرجة الكلية.

الأبعاد	البعد 1	البعد 2	البعد 3
معامل ارتباط بيرسون	0.908**	0.887**	0.342**
مستوى الدلالة	0.01	0.01	0.01

من النتائج أعلاه نجد أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). أي أن جميع أبعاد استبيان تمثلات الأولياء للمدرسة ترتبط بنائياً مع الدرجة الكلية، مما يثبت تمتع الاستبيان بالصدق البنائي.

بعد حساب صدق وثبات استبيان تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة، تبين أنه يتميز بالخصائص السيكومترية وبالتالي يمكننا الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

2-4-2 الخصائص السيكومترية لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

أ- الثبات

أ-أ الاتساق الداخلي

لقياس ثبات استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء، تم حساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (17): معاملات ألفا كرونباخ لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
البعد 1 المساعدة المدرسية للطفل في المنزل	17	0.813
البعد 2 التواكل مع المدرسة	17	0.874
الاستبيان ككل	34	0.872

يتضح من الجدول رقم (17) أن معامل ألفا كرونباخ الاستبيان ككل مرتفع، حيث بلغ (0.859)، وبلغت معاملات ألفا كرونباخ للبعدين (0,711) و(0,780) على التوالي، وهو ما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه، وهذا حسب مقياس نانلي الذي اعتمد على (0.70) كحد أدنى للثبات. (Nunnally & Bernstein, 1994, p.264-265)

أ-ب التجزئة النصفية

بعد تقسيم الاستبيان إلى جزئين متكافئين، قمنا بحساب معامل الارتباط بين الجزئين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (18): التجزئة النصفية لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

البنود	المتوسط الحسابي	التباين	معامل ارتباط سبيرمان براون
34	3.53	1.35	0.786
	3.15	1.29	

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين الجزئين بلغ (0,786) وهي قيمة مرتفعة ما يدل على ثبات الاستبيان.

ب- الصدق

للتأكد من أن الاستبيان يقيس ما وضع لقياسه، تم حساب الصدق بالطرق الآتية:

ب-أ الصدق التمييزي

تم ترتيب الدرجات الكلية ترتيباً تصاعدياً ثم سحبت (27%) من الفئة الدنيا ومن الفئة العليا وتم حساب الفروق بين متوسطات الفئتين، كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (19): الصدق التمييزي لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	الدلالة
العينة العليا (25)	129.44	7.59	42.07	14.057	0.000
العينة الدنيا (25)	91.24	11.26			

يتضح من الجدول (19) أن قيمة ت دالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01). أي أنه

توجد فروق بين متوسطات العينة العليا ومتوسطات العينة الدنيا، إذن فالمقياس صادق.

ب-ب صدق الاتساق الداخلي

وتم التحقق منه بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند

الذي ينتمي إليه.

البعد الأول:

الجدول التالي يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند من بنود المساعدة المدرسية

للطفل في المنزل والدرجة الكلية للبند.

جدول رقم (20): معاملات الارتباط بين بنود بعد المساعدة المدرسية للطفل في المنزل و البعد ككل.

البنود	معاملات الارتباط	الدلالة مستوى
1	0.588**	0.01
2	0.718**	0.01
5	0.737**	0.01
6	0.386**	0.01
9	0.660**	0.01
10	0.745**	0.01
13	0.738**	0.01
14	0.518**	0.01
17	0.461**	0.01
18	0.240*	0.05
21	0.580**	0.01
22	0.677**	0.01
26	0.339**	0.01
29	0.438**	0.01
30	0.258*	0.05
33	0.403**	0.01
34	0.287**	0.01

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط بين بنود بعد المساعدة المدرسية للطفل في المنزل والدرجة الكلية للبعد الأول دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا البند رقم (18) والبند رقم (30) الذي قيمة معامل ارتباطهما دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.240) كحد أدنى و(0.745) كحد أعلى. وعليه فإن جميع بنود بعد المساعدة المدرسية متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لبنود البعد الأول.

البعد الثاني:

الجدول الموالي يوضح معاملات الارتباط بين كل بند من البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد الثاني. جدول رقم (21): معاملات الارتباط بين بنود بعد التواصل مع المدرسة في الحياة المدرسية و البعد ككل.

البنود	معاملات الارتباط	الدلالة مستوى
3	0.726**	0.01
4	0.777**	0.01
7	0.663**	0.01
8	0.573**	0.01
11	0.506**	0.01
12	0.544**	0.01
15	0.361**	0.01
16	0.750**	0.01
19	0.756**	0.01
20	0.252*	0.05
23	0.322**	0.01
24	0.397**	0.01
25	0.708**	0.01
27	0.440**	0.01
28	0.621**	0.01
31	0.549**	0.01
32	0.503**	0.01

من خلال هذه النتائج نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين بنود بعد التواصل مع المدرسة والدرجة الكلية للبعد ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا البند رقم

(20) الدال عند مستوى الدلالة (0.05). أي أن جميع بنود البعد الثاني متسقة داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي للبعد الثاني.

ب-ج الصدق البنائي

وتم التحقق منه بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان. ونلخص النتائج المتوصل إليها في الجدول التالي:

جدول رقم(22): معاملات الارتباط بين بنود البعدين للاستبيان والدرجة الكلية.

الأبعاد	البعد 1	البعد 2
معامل الارتباط	0.761**	0.834**
مستوى الدلالة	0.01	0.01

من النتائج أعلاه نجد أن جميع معاملي الارتباط بين البعدين والدرجة الكلية، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01). أي أن جميع أبعاد استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء صادقة بنائيا مع الدرجة الكلية، مما يثبت تمتع الاستبيان بصدق بنائي. وبالتالي يمكننا تطبيقه في الدراسة الأساسية.

بعد حساب صدق وثبات استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء، تبين أنه يتميز بالخصائص السيكومترية وبالتالي يمكننا الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

2-4-3 اختبار المهارات الأكاديمية اللغوية.

كان الهدف الأول من تصميم هذا الاختبار هو قياس اكتساب التلاميذ لمجموعة من المهارات الأكاديمية التي يفترض أنها تبنى من خلال برنامج مادة اللغة العربية للصف الثاني ابتدائي، ولكن وبسبب غلق المدارس نتيجة جائحة (كوفيد 19) من شهر مارس من سنة (2020) إلى غاية الأسبوع الأخير من شهر أكتوبر، فقد تعذر علينا تطبيقه عليهم في نهاية الموسم الدراسي، لذا فقد قمنا بتطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الثالث (94 تلميذ) في شهر نوفمبر.

تحليل فقرات الاختبار تعد من العمليات الأساسية التي يمكن أن نستخدمها في الفحص والتأكد من مدى صلاحية وجودة وفعالية أسئلة الاختبار، ولذلك فقد قمنا بحساب ما يلي:

أ- حساب معامل الصعوبة : قمنا بحساب معامل الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار والجدول الموالي يلخص هذه النتائج:

جدول رقم (23): معامل الصعوبة لاختبار اللغة العربية

السؤال	معامل الصعوبة للاختبار	الحكم
السؤال 1	77 %	سهل نوعا ما
السؤال 2	80%	سهل
السؤال 3	52 %	مناسب للطالب العادي
السؤال 4	58.4 %	سهل نوعا ما
السؤال 5	79 %	صعب إلى حد ما
السؤال 6	47.25 %	مناسب للطالب العادي
السؤال 7	67.85 %	صعب إل حد ما
الاختبار ككل	65.92	مناسب للطالب العادي

من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه وانطلاقا مما جاء في (Haladyna et al., 2002, p.325) حول الحكم على درجة صعوبة وسهولة اسئلة الاختبارات التحصيلية، والتي تعتمد على المعايير التالية: (5) أو أقل صعب للغاية، من 6 إلى 10 صعب، 11 إلى 20 صعب، 20 إلى 34 صعب نوعا ما، 35- 64 مناسب للطالب العادي، 66- 80 سهل إلى حد ما، 81- 89 سهل، 90- 94 سهل جدا، 95 - 100 سهل للغاية) يمكننا القول أن أسئلة الاختبار تختلف بين الأسئلة السهلة إلى الأسئلة الصعبة إلى حد ما، فالسؤال (2) سهل والسؤالين (1، 4) سهلين نوعا ما، في حين أن كل من السؤال (3، 6) مناسبين للتلميذ العادي، لأن معامل الصعوبة لهذه الأسئلة يتراوح بين (36%-65%). أما السؤالين (5، 7) فهما يتميزان بمعامل صعوبة مرتفع إلى حد ما.

إذن فأسئلة الاختبار تنوعت وتدرجت من السهل للصعب وهي مناسبة للتلميذ العادي، إذ أن معامل صعوبة الاختبار ككل يقدر بـ (65.92%).

ب- حساب معامل التمييز

لاستخراج معامل تمييز اختبار اللغة العربية قمنا باتباع الخطوات التالية:

- ترتيب العلامات الكلية ترتيبا تنازليا.
- تحديد (27%) من الفئة العليا والفئة الدنيا.
- حساب معامل التمييز وفق المعادلة التالية: (أحمد، 2011، ص.236)

مجموع العلامات المحصلة من الفئة العليا – مجموع العلامات المحصلة من الفئة الدنيا

عدد الطلبة في إحدى الفئتين × علامة السؤال

= معامل التمييز

والجدول رقم (24) يوضح معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار

جدول رقم (24): معامل تمييز الاختبار

الأسئلة	معامل التمييز	المكو
السؤال 1	0.3	تمييز مقبول
السؤال 2	0.40	تمييز جيد جدا
السؤال 3	0.40	تمييز جيد جدا
السؤال 4	0.50	تمييز جيد جدا
السؤال 5	0.33	تمييز مقبول
السؤال 6	0.34	تمييز مقبول
السؤال 7	0.50	تمييز جيد جدا

انطلاقاً من نتائج جدول رقم (24) نلاحظ أن معامل التمييز تتراوح بين (0.30 - 0.50)، حيث أنه كل من الأسئلة (1، 5، 6) جاءت ذات معامل تمييز مقبول، في حين أن كل من الأسئلة (2، 3، 4، 7) جاءت بمعامل تمييز جيد جدا. وهذا حسب (Major & Wicker, p.54)

ج- معامل ثبات المفردة

قمنا بحساب معامل ثبات المفردة من خلال المعادلة التالية:

$$IR_i = r_{it} \sqrt{pq}$$

r_{it} ثبات المفردة

IR_i تمييزية المفردة

P معامل الصعوبة

Q معامل السهولة

جدول رقم (25): معامل ثبات أسئلة الاختبار

السؤال	معامل ثبات المفردة	الحكم
السؤال 01	0.11	معامل مقبول
السؤال 02	0.10	معامل مقبول
السؤال 03	0.19	معامل مقبول
السؤال 04	0.24	معامل مقبول
السؤال 05	0.13	معامل مقبول
السؤال 06	0.16	معامل مقبول
السؤال 07	0.23	معامل مقبول

من الجدول رقم (25) نجد أن معاملات الثبات لاختبار المهارات الأكاديمية اللغوية تتراوح بين (0.10) و(0.24)، وهي معاملات كلها مقبولة.

ومما سبق يمكننا اعتماد الاختبار المبني في هذه الدراسة لقياس مهارات اللغة في الدراسة الأساسية.

3- الدراسة الأساسية

3-1 حدود الدراسة الأساسية

يحتاج الباحث في كل دراسة يقوم بها إلى توضيح بعض الحدود المتعلقة ببعض جوانب المشكلة ومجالاتها، وذلك بهدف التوضيح والتحديد والتحكم أكثر في الأهداف المسطرة من طرفه وفي النتائج المتحصل عليها، وتوجد أربعة حدود ركزنا عليها هي:

3-1-1 الحدود الموضوعية: والتي تتمثل في الإطار العام الذي وضعناه لتسطير أهداف الدراسة. وتقتصر الدراسة الحالية على دراسة أثر تمثلات الأولياء للمدرسة ومتابعة ابنائهم مدرسيا على اكتساب المهارات الأكاديمية اللغوية.

3-1-2 الحدود الزمانية: عند البدء في الدراسة كان من المقرر أن تطبق الدراسة نهاية الثلاثي الثالث من السنة الدراسية (2019-2020)، قصد التمكن من قياس المهارات الأكاديمية اللغوية، لكن وبسبب نقشي جائحة (كوفيد 19) وغلق المدارس الابتدائية في (12 مارس 2020) لم نستطع تطبيقها في الفترة المحددة. وبدلا من ذلك فقد قمنا بتطبيقها خلال الثلاثي الأول بعد عودة التلاميذ لمقاعد الدراسة في 21 أكتوبر (2020). وهكذا تم تطبيق أدوات الدراسة (استبيان التمثلات

الاجتماعية، استقبلن المتابعة المدرسية، اختبار المهارات الأكاديمية اللغوية) في الفترة الممتدة من شهر ديسمبر (2020) إلى غاية فيفري (2021).

3-1-3 الحدود المكانية: كان مقررا إجراء الدراسة في مجموعة من الابتدائيات بولاية باتنة، وهذا باختيارها وفق العينة العشوائية العنقودية. وهو ما بدأنا فعلا القيام به قبل الجائحة، حيث تم التواصل مع مديرية التربية والحصول على قوائم المدارس الابتدائية بالولاية للعمل بالعينة العنقودية، وتم تحديد نسبة (20%) من ابتدائيات ولاية باتنة والتي توزعت بالإضافة للمدينة على عدة دوائر وبلديات، وتم تحديد هذه المدارس، لكن بسبب إغلاق المؤسسات التعليمية لمجابهة الجائحة، لم نتمكن من التطبيق في تلك الفترة. وبعد إعادة فتح المدارس وبسبب إجراءات احترام البروتوكول الصحي إثر جائحة (كوفيد19)، والتي كانت جد صارمة في بداية فترة نزولنا للميدان (مع العودة للدراسة مباشرة)، لم نتمكن من العمل بالعينة العنقودية؛ حيث عارض بعض المدرء إجراءاتنا للدراسة بسبب البروتوكول المفروض عليهم، وكان دخول أي مدرسة يحتاج لتصريح خاص من مديرية التربية. وخوفا من مضاعفات الجائحة وانعكاساتها على المنظومة التعليمية وبالذات العودة للغلق، اخترنا أن نعمل بعينة غير عشوائية، واكتفينا بإجرائها في أربعة مدارس ابتدائية تم قبولنا فيها بمدينة باتنة.

3-1-4 الحدود البشرية: شملت الدراسة على عينة من الأولياء وأطفالهم التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة ابتدائي خلال السنة الدراسية (2020-2021).

3-2 عينة الدراسة

يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات المهمة والأساسية التي يفكر فيها منذ تحديده لمشكلة الدراسة، كونها تساعد الباحث في الحصول على أحسن النتائج. ولما كان من الصعب اختيار العينة عشوائيا بسبب ما أشرنا إليه سابقا، بالإضافة لرفض بعض الأساتذة تطبيق اختبار المهارات الأكاديمية وتوزيع وجمع بقية الأدوات بحجة عدم توفر الوقت الكافي، بسبب تقليص الحجم الساعي أثناء الجائحة. اضطررنا لاختيار عينة الدراسة بطريقة عرضية ضمن الأقسام والمدارس التي أتيح لنا فيها التطبيق مع الأساتذة الذين نعرفهم، وقبلوا تطبيق أدوات دراستنا، هذه المدارس التي طبقنا فيها كان من بينها من يعمل بنظام الدوامين بمستويات تشمل في بعضها ثلاثة أقسام ويعدد التلاميذ بالقسم الواحد في حدود (35) تلميذا. والتي تقع في المقاطعة البيداغوجية (03)، (06، 19).

حيث قمنا بتوزيع (300) نسخة من كل أداة وهذا اعتمادا على مساعدة بعض الأساتذة الذين نعرفهم، بعد أن شرحنا لهم أن استبياننا التمثلات للمدرسة والمتابعة المدرسية موجهة لأولياء

التلاميذ، والاختبار لتلاميذ السنة الثالثة. وبهذا فقد كانوا هم من تكفل بمهمة إرسال الاستبيانات للأولياء وحثهم على استرجاعها، مع مراعاة أن يكون الولي المجيب هو والد الطفل الذي طبق عليه اختبار المهارات اللغوية.

أما اختبار المهارات اللغوية فقد طلبنا من الأساتذة تطبيقه في القسم بعد أن شرح لهم كيفية تطبيقه وشروطه مع التأكيد على ضرورة تطبيقه على التلاميذ الذين أجاب أوليائهم عن الاستبيانيين، وأن يصاحب اختبار كل تلميذ استبياني الولي.

بدأ توزيع أدوات الدراسة خلال منتصف شهر ديسمبر (2020) ولكننا لم نتمكن من جمع كل الأوراق إلى غاية شهر فيفري، فبعض الأساتذة تأخروا في تطبيق اختبار اللغة- رغم موافقتهم في البداية على مساعدتنا- لضيق وقت الدراسة، التدريس بالتفويج وكثرة الدروس بسبب التخفيف الوزاري نتيجة جائحة كورونا، إذ كنا في كل مرة نسأل عن الأمر نجد أن الأساتذة لم يجدوا بعد الوقت الكافي لتطبيقه، مع العلم أن هذه الفترة من الدراسة عرفت تغيرا في رزنامة الدخول المدرسي والعطل.

واستمرت فترة جمع الأوراق إلى غاية شهر فيفري (2022) اضطررنا بعدها إلى الاستغناء عن بعض الأوراق والاكتماء بما تم جمعه، خاصة وأن الزمن البيداغوجي المخصص لإكمال برنامج السنة الثانية انتهى. وبعد فرز الأوراق التي تحصلنا عليها وإلغاء بعضها لعدم الإجابة عن بعض البنود، أصبح العدد الإجمالي لعينة دراستنا (250) ولي و(250) تلميذ.

3-2-2 خصائص العينة

توزعت عينتنا بالشكل التالي:

أ- عينة الأولياء

1 من حيث صفة الولي الذي أجاب عن الاستبيان

جدول رقم (26) توزيع عينة الأولياء من حيث صفة الولي الذي أجاب عن الاستبيان

النسبة المئوية	التصاير	جنس الولي
48.8%	122	الأب
51.2%	128	الأم

من الجدول أعلاه نجد أن عدد الأمهات قدر بـ(128) أم ونسبة مئوية تقدر بـ (52.2%) مقارنة بعدد الآباء الذين قدر بـ(122) ونسبة مئوية (48.8%)، وهما عموما نسبتان متقاربتان.

2- خصائص العينة من حيث السن

جدول رقم (27) توزيع عينة الأولياء من حيث السن

النسبة المئوية	العدد	السن
49.6%	124	40-32
45.2%	113	50-41
5.2%	13	58-51
41 سنة و 7 أشهر		المتوسط الحسابي
5 سنوات و 4 أشهر		الانحراف المعياري

من خلال الجدول رقم (27) نلاحظ أن متوسط أعمار العينة قد بلغ (41) سنة و (7) أشهر، بانحراف معياري يقدر بـ (5) سنوات و (4) أشهر.

3- خصائص العينة من حيث المستوى التعليمي

جدول رقم (28): توزيع عينة الأولياء من حيث المستوى التعليمي

النسبة المئوية	العدد	المستوى التعليمي
4.8%	12	إبتدائي
8.8%	22	متوسط
42%	105	ثانوي
44.4%	111	جامعي

من الجدول رقم (28) نلاحظ أن نسبة الأولياء الذين لديهم مستوى تعليمي جامعي قد بلغت (44.4%) وهي أعلى نسبة كما هو موضح، تليها مباشرة نسبة الأولياء الذين لديهم مستوى تعليمي ثانوي بنسبة (42%). أي أن معظم الأولياء ذوي مستوى تعليمي جامعي و ثانوي.

أ- عينة التلاميذ

وجاءت خصائصها كالتالي:

1- خصائص العينة من حيث الجنس

جدول رقم(29): خصائص عينة التلاميذ من حيث الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
55.6%	139	الذكور
44.4%	111	الإناث

من خلال الجدول رقم (29) نلاحظ أن عدد الذكور كان (139) بنسبة مئوية تقدر بـ (55.6%) وهي أعلى من عدد الإناث اللواتي قدر عددهن بـ(111) وبنسبة مئوية (44.4%).

2- خصائص العينة من حيث السن

جدول رقم(30): خصائص عينة التلاميذ من حيث السن

النسبة المئوية	العدد	السن
4%	10	7سنوات
93.7 %	236	8سنوات
1.6 %	4	9 سنوات
7.97		المتوسط الحسابي
0.20		الانحراف المعياري

من خلال الجدول رقم(30) نلاحظ أن متوسط أعمار العينة قد بلغ (7) سنوات و (9) أشهر، بانحراف معياري يقدر بشهرين.

3-3- أدوات الدراسة الأساسية

استخدمنا في هذه الدراسة ثلاث أدوات قمنا بتصميمها والتأكد من خصائصها السيكومترية من خلال الدراسة الاستطلاعية، وهي على التوالي: استبيان تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة، استبيان المتابعة المدرسية واختبار المهارات الأكاديمية في اللغة العربية.

3-3-1 استبيان التمثلات الاجتماعية للمدرسة

تمثل الهدف الأساسي من وراء تصميم هذا الاستبيان في تحديد طبيعة التمثلات الاجتماعية لأولياء نحو المدرسة ومحور ارتكازها. ولهذا الغرض واعتمادا على التراث النظري ونتائج دراستنا التي قمنا بها فالحق وبن (2022) حول بنية تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة، قمنا ببناء الاستبيان، تطبيقه والتأكد من خصائصه السيكومترية في الدراسة الاستطلاعية، وقد تكون الاستبيان في صورته النهائية من (37) بندا موزعا على الأبعاد الثلاث التالية:

- **بعد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية:** وهو بعد يحوي 14 بنداً يدور حول تمثل المدرسة كمؤسسة اجتماعية تعمل على إعداد الأجيال والحفاظ على قيم المجتمع، معتقداته وموروثه الثقافي والاجتماعي، وأنها بالنسبة للأولياء تعمل على أن تعلم أطفالهم المبادئ الأخلاقية والسلوكية وكيفيات التفاعل مع الآخرين وبناء علاقات معهم.

- **المدرسة كمؤسسة للتعلم والتعليم:** وهو بعد يحوي أيضاً على 14 بنداً تدور حول تمثل المدرسة كمؤسسة تعليمية، هدفها اكتساب الطفل مختلف المعارف، الخبرات والمهارات التي تنمي قدراته واستعداداته وتثير دوافعه للتعلم والاكتساب بهدف بناء مستقبله.

- **المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة:** وهو بعد يحوي على 09 بنود تدور حول كون المدرسة مؤسسة اجتماعية إجبارية، يجب المرور بها، لا تضمن مستقبل الطفل ولا تتماشى مع حاجياته وحاجات المجتمع، بالإضافة لكونها تضغط عليه وعلى الأولياء.

وتوزعت البنود على الأبعاد كالتالي:

جدول رقم (31): توزع بنود استبيان تمثيلات الأولياء للمدرسة على الأبعاد¹

محور المدرسة كمؤسسة اجبارية وضاغطة	محور المدرسة كمؤسسة للتعلم والتعليم	محور المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية
4-8-9-30-17-18-	3-7-12-13-15-16-	1-2-5-6-10-11-14-
23-24-29	21-22-27-28-33-	19-20-25-26-31-
	34-36-37	32-35
09 بند	14 بند	14 بند

تتم الإجابة على بنود الاستبيان بتحديد الولي مدى انطباق كل عبارة من عبارات المقياس عليه، من خلال مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) الذي يندرج من (5) إلى (1).

وتتراوح درجات المفحوص على الاستبيان من (37) إلى (185). لا تهم الدرجة الكلية التي نتحصل عليها في هذا الاستبيان بل يهنا الدرجة المتحصل عليها في كل محور، والتي نحدد من خلالها على ماذا تركز تمثيلات الأولياء للمدرسة. بحيث كلما اقتربت درجة البعدين الأول والثاني من (70) دل هذا على وجود هذا التمثل بدرجة كبيرة لدى الأولياء وهذا وفقاً لما يلي:

¹- للاطلاع على الاستبيان على صورته النهائية انظر ملحق رقم (4)

- من (14 الى 32,66) التمثل موجود بدرجة قليلة.
- من (32,37 الى 51,32) التمثل موجود لدى الأولياء بدرجة متوسطة.
- ومن (51,33 الى 70) التمثل موجود بدرجة كبيرة.
- أما بالنسبة للبعد الأخير فنتوزع فيه الدرجات كالتالي:
- من (09 إلى 21) التمثل موجود بدرجة قليلة.
- من (22 إلى 34) التمثل موجود بدرجة متوسطة.
- ومن (35 الى 45) التمثل موجود بدرجة كبيرة.

3-3-2 استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

تمثل المتابعة المدرسية من طرف الأولياء متغيرا مستقلا أساسيا في الدراسة الحالية، لذلك فإن الهدف الأساسي لتصميم هذا الاستبيان هو تحديد ممارسات الأولياء اتجاه أبنائهم فيما يخص المتابعة المدرسية من خلال تحديد مستوى متابعتهم المدرسية لأبنائهم. واعتمادا على التراث النظري، على نتائج دراسة استطلاعية أولى وعلى وخبرتنا الميدانية قمنا ببناء الاستبيان، والذي تكون في صورته النهائية من (34) بندا توزعت على بعدين هما:

- **بعد المساعدة المدرسية للطفل في المنزل:** ضم (17) بندا تصف السلوكات التي يقوم بها الولي في المنزل بهدف مساعدة ومتابعة ابنه مدرسيا وهذا مثلا من خلال مساعدته على إنجاز واجباته، حفظ دروسه، تدريبه على القراءة والكتابة، مساعدته في تنظيم وقته والعمل بمبدأ العقاب والتحفيز فيما يتعلق بتمدرسه.

- **بعد التواصل مع المدرسة:** وضم أيضا (17) بندا تدور حول سلوك الولي المتعلق بالتواصل مع المدرسة وبأشكاله المختلفة كالحرص على التواصل مع المعلم من خلال الذهاب للمدرسة أو مكالمته هاتفيا، أو عن طريق الوسائط الاجتماعية، الحضور لمختلف الأنشطة المقدمة من طرف المدرسة كحضور اجتماع جمعية أولياء التلاميذ، الذهاب لأيام الاستقبال وغيرها. وتوزعت البنود على الأبعاد بالشكل التالي:

جدول رقم (32): توزع بنود استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء على الأبعاد

محور المشاركة الوالدية في الحياة المدرسية	محور المساعدة المدرسية للطفل
-20-19-16-15-12-11-8-7-4-3	-18-17-14-13-10-9-6-5-2-1
.32-31-28-27-25-24-23	34-33-30-29-26-22-21
17	17

وقد احتوى الاستبيان على بنود ايجابية وأخرى سلبية هي: (11، 17، 20، 26، 29، 30، 34)¹

وتتم الإجابة على الاستبيان بتحديد الولي لدرجة انطباق كل عبارة من عبارات المقياس عليه، من خلال مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). حيث تأخذ دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1) وهذا للبنود الإيجابية، أما البنود السلبية فإنها تصح من عكس البنود الإيجابية أي من (1) إلى (5).

درجات الاستبيان تتراوح من (34 إلى 170) تتيح لنا التعرف على مستوى المتابعة وتحديده، حيث تشير الدرجة التي يحصل عليها الولي لمستوى متابعته المدرسية لطفله؛ والذي يقسم إلى:

- الدرجة التي تتراوح من (34) إلى (79) تدل على مستوى متابعة مدرسية منخفض.
- الدرجة التي تتراوح من (80) إلى (125) تدل على مستوى متابعة مدرسية متوسط.
- الدرجة التي تتراوح من (126) إلى (170) تدل على مستوى متابعة مدرسية مرتفع.

3-3-3 اختبار المهارات الأكاديمية (المهارات اللغوية)

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم مستوى المهارات الأكاديمية اللغوية الأساسية للصف الثاني ابتدائي. وتم بناؤه انطلاقاً مما جاء في المنهاج الدراسي للغة العربية ومختلف الكتب الوزارية التي تخص تدريسها (دليل الأستاذ للغة العربية، الوثيقة المرافقة، دليل المقاطع). وقد اشتمل الاختبار على الميادين الأربعة الأساسية في اللغة العربية وهي:

- **ميدان فهم المنطوق:** أو فهم المسموع هو إلقاء نص جهراً مع إبداء الانفعال، يصاحبه تجاوب المتعلم معه. وهو نشاط يهدف إلى تنمية مهارة الاستماع للمتعلم.

- **ميدان التعبير الشفوي:** إفصاح المتعلم عن أفكاره وأحاسيسه والإبداء عن المشاعر شفاهة.

- **ميدان فهم المكتوب:** عملية فكرية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى دلالات مقروءة تشمل مجموعة مركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم المعلومات).

- **ميدان التعبير الكتابي:** القدرة على استخدام اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منسجم، ويظهر في كل النشاطات الكتابية التي يمارسها المتعلم.

تكون الاختبار في نسخته النهائية من سبعة أسئلة موزعة على الميادين السابقة وتتقط

بالطريقة التالية كما يوضحها الجدول الموالي:

1 - للاطلاع على الاستبيان في نسخته النهائية انظر ملحق رقم (5)

جدول رقم (33): توزيع أسئلة اختبار المهارات اللغوية على الميادين وكيفية تنقيطها

السؤال	الميدان	التنقيط
السؤال الأول	ميدان فهم المنطوق	1
السؤال الثاني	ميدان فهم المنطوق	0.5
السؤال الثالث	ميدان فهم المنطوق	0.75
السؤال الرابع	ميدان التعبير الشفوي	2.5
السؤال الخامس	ميدان فهم المكتوب	1
السؤال السادس	ميدان فهم المكتوب	0.75
السؤال السابع	ميدان التعبير الكتابي	3.5

يطبق الاختبار جماعيا ويعمل التلاميذ على الإجابة على أسئلة الاختبار السبعة بأنفسهم ويكتبون على ورقة خاصة للإجابة¹، بحيث ينطلق المتعلم في الإجابة عليها بعد أن يقرأ عليه الأستاذ فهم المنطوق دون شرح أو قراءة للأسئلة، ويمنح له الوقت للإجابة على كل الأسئلة (يقدر زمن الاختبار بساعة) وبعدها تجمع الأوراق (مع الاستبيانين) وتصحح.

درجات الاختبار تتراوح بين (0) و(10) تتيح لنا الدرجة الكلية للاختبار على التعرف على مستوى المهارات الأكاديمية اللغوية. كما تتيح لنا الدرجات الجزئية التي تحصل عليها المتعلم في كل ميدان من الميادين الأربعة تحديد درجة اكتساب المتعلم لهذا الميدان، وهذا كالتالي:

- ميدان فهم المنطوق: أقل من (0.75) غير مكتسب ومن (0,75) إلى (1,5) مكتسب.
- ميدان التعبير الشفوي: من (1,25 إلى 2,5) مكتسب/ اقل غير مكتسب بعد.
- ميدان فهم المكتوب: من (1 إلى 1,75) مكتسب/ اقل غير مكتسب بعد.
- ميدان التعبير الكتابي: من (1,75 إلى 3,5) مكتسب/ اقل غير مكتسب بعد.

3-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة

اعتمدنا في تحليل النتائج على برنامج SPSS واستخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار كولموجروف-سميرنوف للتحقق من اعتدالية التوزيع.
 - النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للتحقق من الفرضيتين الأولى والثانية.
 - معامل ارتباط سبيرمان للتحقق من الفرضية الثالثة.
 - معامل الانحدار المتعدد القياسي للتحقق من الفرضية الرابعة.
- وهو ما سنعرض تفاصيله في الفصل الموالي.

1- للاطلاع على اختبار المهارات الأكاديمية في صورته النهائية انظر ملحق رقم (6)



الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- عرض نتائج الدراسة

2- تحليل ومناقشة النتائج

3- مناقشة عامة للنتائج



1- عرض نتائج الدراسة

1-1 التحقق من اعتدالية التوزيع

قبل التحقق من فرضيات الدراسة قمنا بالتحقق أولاً من اعتدالية توزيع متغيرات دراستنا وأن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي الاعتدالي من خلال حساب اختبار كولموجروف-سيمرنوف.

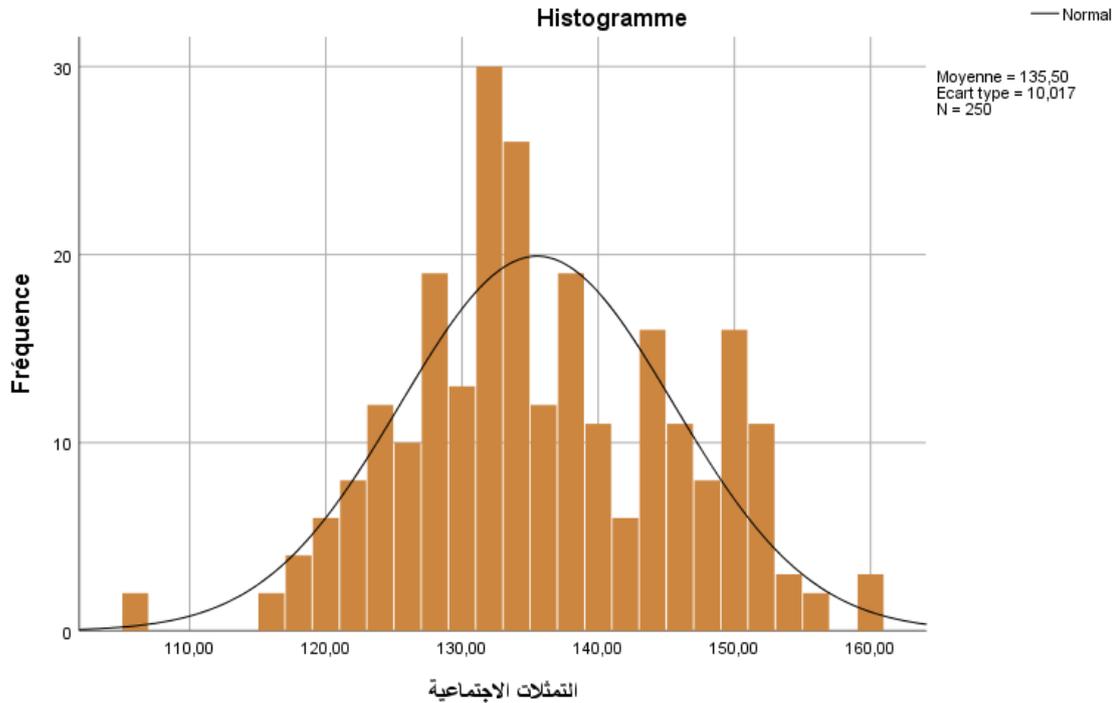
1-1-1 متغير التمثلات الأولياء للمدرسة

بعد حساب اعتدالية التوزيع باختبار كولموجروف-سيمرنوف تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (34): قيم ودلالة اختبار كولموجروف-سيمرنوف لمتغير التمثلات الاجتماعية

عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار كولموجروف-سيمرنوف	الدلالة
عدد العينة	135.50	10.01	0.088	0.000

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار كولموجروف-سيمرنوف تقدر بـ (0.088) بدلالة معنوية (0.000) وهي أقل من (0.05) إذن متغير التمثلات الاجتماعية لا يتبع التوزيع الطبيعي. كما يوضحه الرسم الموالي:



شكل رقم (12): اعتدالية توزيع تمثلات الأولياء للمدرسة حسب اختبار كولموجروف-سيمرنوف

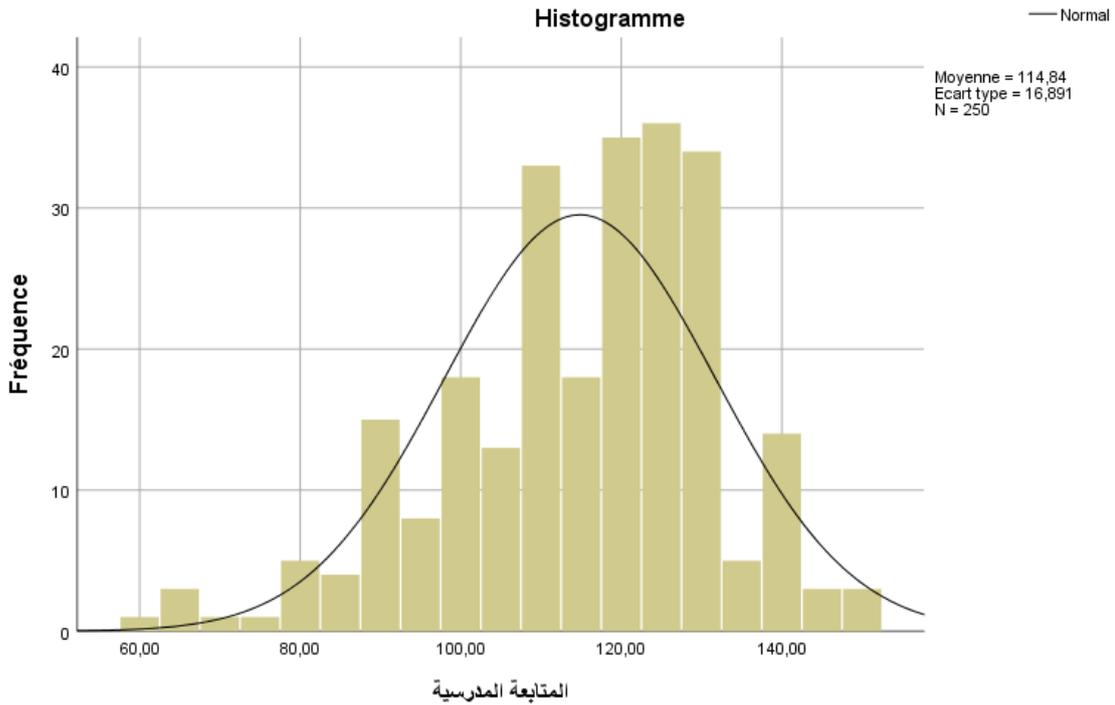
2-1-1 متغير المتابعة المدرسية

بعد حساب اعتدالية التوزيع باختبار كولموجروف-سيمرنوف تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم(35): قيم ودلالة اختبار كولموجروف-سيمرنوف لمتغير المتابعة المدرسية

عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار كولموجروف-سيمرنوف	الدلالة
250	114.84	16.89	0.094	0.000

من خلال الجدول رقم(35) نجد أن قيمة اختبار كولموجروف-سيمرنوف تقدر بـ (0.094) بدلالة معنوية (0.000) وهي أقل من (0.05) إذن متغير المتابعة المدرسية من طرف الأولياء لا يتبع التوزيع الطبيعي. كما يوضحه الرسم الموالي:



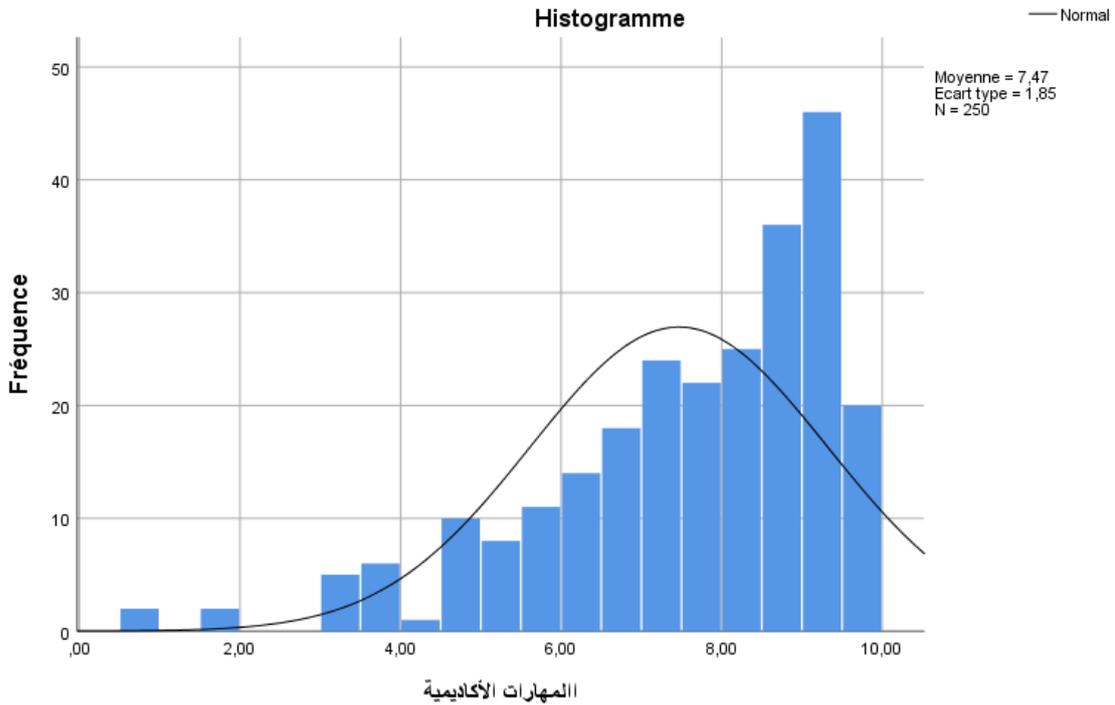
شكل رقم(13): اعتدالية توزيع المتابعة المدرسية من طرف الأولياء حسب اختبار كولموجروف-سيمرنوف

3-1-1 متغير المهارات الأكاديمية

بعد حساب اعتدالية التوزيع باختبار كولموجروف-سيمرنوف تحصلنا على النتائج التالية:
جدول رقم(36): قيم ودلالة اختبار كولموجروف-سيمرنوف لمتغير المهارات الأكاديمية

عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار كولموجروف-سيمرنوف	الدلالة
250	7.46	1.85	0.12	0.000

من خلال الجدول رقم(36) نجد أن قيمة اختبار كولموجروف-سيمرنوف تقدر بـ (0.12) بدلالة معنوية (0.000) وهي أقل من (0.05) إذن متغير المهارات الأكاديمية لا يتبع التوزيع الطبيعي. كما يوضحه الرسم الموالي:



شكل رقم(14): اعتدالية توزيع اختبار المهارات الأكاديمية حسب اختبار كولموجروف-سيمرنوف

2-1 التحقق من الفرضيات

1-2-1 الفرضية الأولى

والتي نصت على: "ترتكز تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي للمدرسة حول كونها مؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية."

من أجل التأكد من صحة الفرضية الأولى تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على استبيان تمثلات الأولياء للمدرسة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(37): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبيان تمثلات الأولياء للمدرسة

الترتيب	أعلى درجة تحصل عليها الأولياء	أدنى درجة تحصل عليها الأولياء	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد البنود	
1	70	14	5.87	59.56	14	المدرسة للتربية والتنشئة الاجتماعية
2	70	14	7.19	58.9	14	المدرسة للتعليم والتعلم
3	45	09	5.08	17.04	09	المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (37) أن بعد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية جاء بمتوسط حسابي (59.56) وبانحراف معياري (5.87)، ثم يليه بعد المدرسة كمؤسسة للتعليم والتعليم والذي جاء بمتوسط حسابي (58.9) وبانحراف معياري (7.19)، وأخيرا بعد المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة بمتوسط حسابي (17.04)، بانحراف معياري (5.08).

يتضح من خلال قراءة نتائج الجدول أن كل من بعد المدرسة للتربية والتنشئة الاجتماعية وبعد المدرسة للتعليم والتعليم هما أكثر بعدان ترتكز عليهما تمثلات الأولياء يليهما بعد المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة بمتوسط أقل. إذن ترتكز تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي للمدرسة حول كونها مؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية وللتعلم والتعليم. ومنه تحققت الفرضية.

1-2-2 الفرضية الثانية

والتي نصت على أن: "مستوى متابعة أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مدرسيا لأبنائهم مرتفع".

للتأكد من مستوى متابعة أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مدرسيا لأبنائهم تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء والجدولين أدناه توضح النتائج:

جدول رقم(38): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى درجة تحصل عليها الأولياء	أعلى درجة تحصل عليها الأولياء
17	69.21	8.32	38	84
17	45.62	11.74	17	74
34	114.84	16.89	60	152

أما بالنسبة لتوزيع العينة على مستويات المتابعة الثلاث فقد جاء بالشكل التالي:

جدول رقم (39): توزيع مستويات المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

النسبة	التكرار	درجة المتابعة المدرسية من طرف الأولياء
3.6%	9	منخفض
69.6%	174	متوسط
26.8%	67	مرتفع
100%	250	المجموع

يتضح من الجدول رقم (38) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الأولياء أفراد العينة على استبيان المتابعة المدرسية قد بلغ (114.84) بانحراف معياري (16.89)، أي أن مستوى المتابعة جاء متوسط. وهو ما يظهر أيضا في الجدول رقم (39) أين توزع أغلب الأولياء على المستوى المتوسط بنسبة (69.6%) بعينة قدرها (174) ولي. ثم نجد (26.8%) من الأولياء في المستوى المرتفع بعينة قدرها (67) ولي. وأخيرا المستوى الضعيف من المتابعة والذي جاء بنسبة (3.6%) بعينة قدرها (9) أولياء.

كما أظهر الجدول رقم (38) أن بعد المساعدة المدرسية للطفل في المنزل جاء بمتوسط حسابي قدره (69.21) وبانحراف معياري (8.32)، وهو بهذا يقع في المستوى المرتفع، أي أن الأولياء يعتمدون في متابعتهم المدرسية لأبنائهم على ما يقومون به معهم في المنزل. متوسط هذا البعد جاء أعلى من المتوسط الحسابي لاستجابات الأولياء على بعد تواصل الولي بالمدرسة والذي يقدر بـ (45.62) وبانحراف معياري (11.74) والذي جاء بمستوى متوسط.

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكن القول عموما أن أغلبية الأولياء في عينة الدراسة يتابعون أبنائهم بمستوى متوسط، وبالتالي فرضيتنا تحققت على مستوى البعد الأول، أي المتابعة في المنزل، لكنها جاءت في أدنى حدود المتوسط بالنسبة للبعد الثاني لم تتحقق. وهو ما يطرح تساؤلات عن طبيعة العلاقة بين الأسرة والمدرسة، وما قد يدل على ضرورة تبني المنظومة التعليمية لآليات واستراتيجيات أخرى غير الموجودة حاليا لبناء علاقة أوثق مع الأسر تقوم على المشاركة والتواصل.

1-2-3 الفرضية الثالثة

والتي نصت على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم. " وللتحقق من صحة الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون لإيجاد طبيعة العلاقة والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم(40): معامل ارتباط بيرسون بين تمثلات الأولياء للمدرسة ومتابعتهم

المدرسية لأبنائهم

المتغيرات	العدد	معامل الارتباط	الدلالة
التمثلات الاجتماعية المتابعة المدرسية	250	0.235	دال عند 0.01

من خلال الجدول نستنتج أن قيمة معامل الارتباط مساوي لـ (0.235) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). أي أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تمثلات الأولياء للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم. وبالتالي فالفرضية محققة. وللبحث عن العلاقة بين أبعاد تمثلات الأولياء للمدرسة وأشكال المتابعة المدرسية لأبنائهم فقد تم حساب معامل الارتباط بينها بالشكل التالي:

جدول رقم (41): معامل ارتباط بيرسون بين تمثلات الأولياء للمدرسة وأشكال المتابعة

المدرسية لأبنائهم

بعد تواصل الولي بالمدرسة	بعد المساعدة المدرسية للطفل في المنزل	المتابعة المدرسية من طرف الأولياء	
0.287**	0.040	0.235**	تمثلات الأولياء
0.231**	0.019	0.183**	بعد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية
0.246** 0.246	0.028	0.204**	بعد المدرسة كمؤسسة للتعليم والتعلم
0.070	0.007	0.060	بعد المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة

** دال عند (0.01)

من خلال الجدول يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من تمثلات الأولياء للمدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية وكمؤسسة للتعليم والتعلم وبعد التواصل مع المدرسة في المتابعة المدرسية، في حين أن المساعدة المدرسية للطفل في المنزل لا ترتبط بأبعاد تمثلات الأولياء للمدرسة الثلاث. وهو نفس ما وجدناه مع بعد تمثل المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة والذي لم يرتبط بالمتابعة المدرسية، كما لم يرتبط بأي بعد من أبعادها.

4-2-1 الفرضية الرابعة

ونصت على أنه: "تؤثر تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب المهارات الأكاديمية اللغوية".
 للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بالاعتماد على معامل الانحدار المتعدد القياسي، وهذا بهدف الكشف عن أثر متغيري تمثلات الأولياء للمدرسة ومتابعتهم لأطفالهم مدرسياً على المتغير التابع (المهارات الأكاديمية اللغوية). وقد جاءت النتائج بعد معالجة البيانات إحصائياً كالتالي:

جدول رقم (42): معامل الانحدار المتعدد القياسي لتمثلات الأولياء ومتابعتهم المدرسية على اكتساب المهارات اللغوية.

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة (المفسرة)	ر	ر ²	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
المهارات الأكاديمية	المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية	0.154	0.024	1.035	0.398	0.045	0.311	0.755	4.339
	المدرسة كمؤسسة للتعليم والتعلم					-	-	0.684	5.482
	المدرسة كمؤسسة اجبارية وضاعطة					0.108	1.183	0.238	2.073
	المساعدة المدرسية للطفل في المنزل					0.089	1.173	0.242	
	تواصل الولي بالمدرسة					0.016	0.199	0.843	

من أجل معرفة العلاقة بين المهارات الأكاديمية والمتغيرات المستقلة، التمثلات الاجتماعية للمدرسة (المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية، المدرسة كمؤسسة للتعليم والتعلم، المدرسة

كمؤسسة إجبارية وضاعطة) والمتابعة المدرسية من طرف الأولياء، تم استخدام نموذج الانحدار المتعدد (جدول رقم 42) والذي اعتبرت فيه متغيرات المدرسة للتربية والتنشئة الاجتماعية، المدرسة للتعليم والتعلم، المدرسة إجبارية وضاعطة، المساعدة المدرسية للطفل في المنزل وتواصل الولي بالمدرسة، كمتغيرات مستقلة ومتغير المهارات الأكاديمية كمتغير تابع. وأظهرت النتائج أن نموذج الانحدار غير معنوي وذلك من خلال قيمة ف البالغة (1.035) والتي جاءت بدلالة (0.398) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05). كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة غير دالة إحصائياً، حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة بيتا والدلالة المرتبطة بها. وبالتالي الفرضية لم تتحقق، أي أن تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة ومتابعتهم لأبنائهم مدرسياً لا تؤثر في اكتساب المهارات اللغوية.

2- تحليل ومناقشة النتائج

2-1 تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على أن: " ترتكز تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي للمدرسة حول كونها مؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية".

بالعودة إلى جدول رقم (37) نلاحظ أن التمثلات الاجتماعية للأولياء للمدرسة لا ترتكز فقط على التربية والتنشئة الاجتماعية بل ترتكز كذلك على التعلم والتعليم، ثم تليها المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاعطة كما أشار إليها نفس الجدول.

هذه النتائج التي توصلنا إليها تؤكد وتدعم النتائج المتوصل إليها في دراسة سابقة (فالق، بن علي، 2022)، والتي توصلنا من خلالها أن بنية تمثلات الأولياء للمدرسة الابتدائية تنتظم فيما بينها في شكل عناصر أساسية مركزية وعناصر محيطية، الأولى التي ضمت التعلم، بناء شخصية، التربية، المستقبل، والعناصر المحيطية الثانية التي شملت تكوين علاقات وتضيق الوقت. وهي نفس التدايعات التي قمنا من خلالها بتأسيس الأبعاد الثلاث السابقة. وهو ما يؤكد لنا أن بنية تمثلات الأولياء للمدرسة في دراستنا الحالية تتكون من عناصر مركزية وأخرى محيطية، إذ أن ارتكاز تمثلات الأولياء أكثر حول بعد المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية وللتعلم والتعليم يرجع لكونها عناصر للنواة المركزية، هذه الأخيرة التي تعمل على صمود التمثلات أمام مختلف التغيرات التي تعترضها وتطيل من عمرها، وهو ما أشار إليه أبريك بأن التمثلات تتكون من نواة متفوقة اجتماعياً، منظمة للتمثلات وتضمن استقرارها، وتعمل على مقاومة مختلف التغيرات التي تطرأ عليها (Tremblay, s.d, p.48). هذه النتائج المتعلقة بعناصر النواة المركزية والتي

توصلنا إليها من خلال دراستنا الحالية تؤكدها كذلك نتائج دراسة Fontaine & Hammon (2010) اللذان أكدوا أن بنية تمثلات الأولياء للمدرسة تتكون من نواة مركزية تضم التعلم والتربية. أما تمثلات الأولياء للمدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة فهي تمثل عناصر النظام المحيطي، وقد يظهر هذا الجانب كتمثل لا يتوافق مع التمثلات السابقة للأولياء ويبدو ظاهريا أن للتمثلات ازدواجية متناقضة، ولكنها في حقيقة الأمر عناصر ثانوية مكملة للتمثلات السابقة التي تكون النظام المركزي. هذا وقد تأسس هذا البعد انطلاقا من عنصر تضييع الوقت الذي ظهر في العناصر المحيطية الثانية في دراستنا (فالق، بن علي، 2022) بالإضافة إلى استجابات الأولياء حول ضغط المدرسة عليهم وعلى أبنائهم، وهي كتمثلات للنظام المحيطي تعمل كهيكل ثان وكجزء من هذا النسق، فكما هو متعارف عليه في نظرية النواة المركزية أن النظامين يتفاعلان ويعملان معا، ورغم أن هذه التمثلات ثانوية إلا أنها تلعب دورا أساسيا وتؤدي وظيفة ديناميكية وحيوية للتمثلات الاجتماعية، خاصة وأنها تسمح للفرد بالتكيف مع التطورات الظرفية وتعمل على حماية النواة المركزية، إذ تعتبر كأداة تتلقى الضربات عن التمثلات، فلنواة مقاومة شديدة للتغيير، وتعمل العناصر المحيطية على إدماج العناصر الجديدة في التمثلات مما يؤدي لتحويلها. (مسلم، 2007، ص.98-99).

إن هذه التمثلات الاجتماعية للمدرسة الجزائرية من طرف الأولياء لها علاقة بالمرجعية التاريخية، السياسية والاقتصادية والثقافية للمجتمع، والتي تشكلت نتيجة التغيرات التي مر بها المجتمع الجزائري والتي مست المدرسة بدورها؛ فبعد الاستقلال ونتيجة الأوضاع التي مرت بها الجزائر طيلة الاحتلال الفرنسي، كان ينظر إلى المدرسة على أنها المؤسسة التعليمية الوحيدة القادرة على تكوين وإعداد النخبة المؤهلة من جميع الأبعاد: التربوية، التعليمية، الاجتماعية، الأخلاقية، والتي ستساعد على تكوين الدولة وتنظيمها لتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي. وهي النظرة التي تمثلتها العائلات الجزائرية وتقاسمتها طيلة عقود من الزمن جعلت المدرسة تحتل مكانة مهمة عند الأولياء، لما لهذا الفضاء التربوي من أهمية كبيرة في حياة الأمم والأفراد. وهو ما جعل تمثلات الأولياء تنتظم حول نواة مركزية مركبة من تمثلات وظيفية تعكس وظيفة المدرسة التي أنشأت لأجلها.

غير أن حياد المدرسة مع الوقت عن تنفيذ وتحقيق المطلوب منها إن لم نقل فشلها وعدم قدرتها على القيام بعملها الكلاسيكي المتمثل في التربية والتعلم والتنشئة الاجتماعية، جعل آمال

وتوقعات وتطلعات الأولياء من المدرسة تتراجع وتتناقص، وتغيرت معها نظرة البعض نحوها وأبدى البعض منهم نظرة مخالفة ومغايرة عن التمثلات الأولى، كنتيجة حتمية تبرز تكيف الفرد مع التطورات الظرفية التي يمر بها المجتمع. فأصبح عند الأولياء بالإضافة إلى التمثلات السابقة تمثلات أخرى تجسدت فيها المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة.

هذا الاختلاف والتعدد في تمثلات الأولياء للمدرسة تؤكدته نتائج دراسة (Bessai 2016) التي أشرنا لها في الفصول السابقة والتي أكدت اختلاف تمثلات الأولياء للمدرسة الجزائرية العمومية، وتباينها إلى ثلاث فئات مختلفة؛ الفئة الأولى التي ترى أن المدرسة قيد لا مفر منه في التعليم والتنشئة الاجتماعية للأطفال، وهي مصدر لاكتساب المعرفة ووسيلة للتقدم الاجتماعي. والفئة الثانية التي تعتقد أن المدرسة مسؤولة عن المشاكل الرئيسة للمجتمع الجزائري كونها غير قادرة على توجيه تدريب الشباب، في حين أن الفئة الثالثة اعتبرت أن للمدرسة دور في التعلم وضمان نقل التراث الثقافي لكنها لم تنجح في القيام بدورها بأكمل وجه.

هذا الاستقرار وديمومة تركيز تمثلات الأولياء للمدرسة الجزائرية على التربية والتنشئة الاجتماعية والتعلم والتعليم طيلة هذه السنوات العديدة هو نتاج ارتباطها بالمعايير والقيم والذاكرة الجماعية وتاريخها، وذلك بالرغم من تطور وتحرك الإطار الذي توجد به.

وبالعودة إلى بنية النواة المركزية وملاحظتها نجد أنها تمثلات وظيفية تجمع بين وظائف المدرسة التعليمية، التربوية، الاجتماعية والنفسية وترتكز عليها، وعلى الهدف منها كمؤسسة تربوية وتعليمية. وهذا أمر منطقي كون أن محتواها هذا مكمل لبعضه البعض، وهذا راجع إلى طبيعة الوظيفة التي تقوم بها النواة المركزية، والتي أشار إليها Tremblay (s.d) إلى أن هذه النواة تشرف على تنظيم التمثلات عن طريق تحديد طبيعة الروابط والعلاقات المنسجمة بين عناصر التمثلات (p.48). كون هذه التمثلات الوظيفية مكمل لبعضها البعض يعود لكون وظيفتي التربية والتعلم وجهان لعملة واحدة؛ إذ يرى الأولياء أن المدرسة وجدت للقيام بالتربية والتنشئة الاجتماعية والاهتمام بالتعليم والتعلم، وأنها إجبارية لبناء مستقبل أبنائهم، حتى وإن كانت تضغط عليهم وعلى أبنائهم، وهذا لما لهذا الجانب من أهمية في حياة الطفل. فالمدرسة حسب الأولياء مؤسسة تربوية أساسية في النظام التربوي العام بالمجتمع، توفر الظروف الكفيلة بتربية أبنائهم بما يجعلهم قادرين على المشاركة الفعالة في المجتمع من خلال عملها على اكساب أبنائهم القيم، الاتجاهات، الأخلاق، تهذيب السلوك...

والمدرسة كصورة مكبرة لبيت مصغر يجد فيها أبنائهم الفرصة والجو المناسب لتثنتهم على ما يتطلبه المجتمع الذي يعيشون فيه، إذ أن المدرسة كمؤسسة مكملة لمهام الأسرة تستخدم الطرق المباشرة والممنهجة لترسيخ القيم التربوية لأبنائهم من خلال مختلف برامجها ونشاطاتها الدراسية. كما أن المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية متخصصة تؤكد على ضرورة الالتزام والتمسك بتلك القيم وأهميتها في حياة الطفل والمجتمع. وذلك ما تعمل المدرسة على ممارسته طيلة اليوم الدراسي من خلال حثها على ضرورة التحلي بالأخلاق والقيم الدينية الإسلامية وبناء معالم هوية التلاميذ وتأكيدا وحثهم على المسؤولية الاجتماعية والمواطنة وغيرها. ويتم هذا ببعض الطرق التي تستخدم في الأسرة كمبدأ الثواب والعقاب، الترهيب والترغيب، التحفيز، التعزيز الإيجابي، والتي تعمل على ترسيخ المبادئ والقيم.

فالمدرسة بالنسبة للأولياء ومن خلال تمثل التربية والتنشئة الاجتماعية تستهدف بناء القيم لدى الطفل بكل أبعادها الثقافية، الأخلاقية، الاجتماعية والدينية وغرسها وتنميتها في إطار تنشئة أبنائهم اجتماعيا. وهذا ما تؤكد استجابات الأولياء التي جاءت على معظم البنود المتعلقة بهذا البعد مرتفعة (تتراوح بين موافق وموافق بشدة). فمثلا أكد (90.4%) من الأولياء أن المدرسة بالنسبة لهم "تعمل على المحافظة على قيم ومعتقدات المجتمع"، و(91.2%) أنها "تنمي القيم الروحية والدينية". وتمثل (96.4%) أنها "تعلم أبناءهم القيم والمبادئ الأخلاقية".

هذه النتائج (النسب) تختلف إلى حد ما مع نتائج دراسة (1997) Boubekeur فصحيح أن دراسته أكدت أن تمثيلات الأولياء للمدرسة تركز هي الأخرى حول تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية غير أنها أكدت من جهة أخرى أن هذه التمثيلات تختلف نسبتها بين الأولياء؛ فـ (63%) من الأولياء يتعاملون مع التعليم لتحقيق الأهداف التربوية، في حين أن الأهداف الاجتماعية مدعومة بشكل ضعيف بنسبة (10%).

كما أن المدرسة حسب الأولياء تعمل على نقل الموروث الثقافي وغرسه في شخصية الطفل وترسيخه في ذهنه من أجل المحافظة على استمرارها، وهو ما أكده (65.6%) من الأولياء الذين أجابوا بموافق على أنها تنقل الموروث الثقافي والاجتماعي. كما أنها توفر له ما يحتاجه للاندماج في المجتمع وتمكنه من التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه.

من جهة أخرى تمركزت تمثيلات الأولياء أيضا على المدرسة كمؤسسة للتعليم والتعلم، ولما تؤديه من دور مهم وحساس في بناء وإعداد أبنائهم وتنمية شخصياتهم وزيادة معارفهم، وهذا ما

ينفق مع ما توصل إليه (Bessaai 2016)، والذي وجد أن المدرسة ترتبط حسب الأولياء بالتعلم، وأنها تمثل بالنسبة لهم مصباح يضيء الحياة ويوجهها، وأن الفرد حينما يتدرس لن يجد أي مشكل لفهم الأشياء المحيطة به (p.174-175).

وهو أيضا الدور الذي تلبيه المدرسة التي تعمل من خلال برامجها على توفير المعرفة والمعلومات التي يحتاجها التلاميذ في إطار الوظيفة التعليمية التي تقوم بها. فيتعليم الأطفال القراءة والكتابة واسبابهم وتلقيهم مختلف المعارف الدينية، والتاريخية، والأدبية، والعلمية، واللغوية، والاجتماعية، تعمل على نمو الطفل معرفيا وانفعاليا واجتماعيا وتحضيره للمستقبل.

المدرسة إذن بالنسبة للأولياء ومن خلال تمثل التعلم والتعليم تستهدف اكساب الطفل كل ما يحتاجه من المهارات والخبرات التي تنمي قدراته واستعداده لإثارة دوافعه قصد بناء مستقبله، حيث جاءت استجاباتهم على معظم البنود المتعلقة بهذا البعد مرتفعة (تتراوح بين موافق وموافق بشدة)، فعلى سبيل المثال أكد (93.6 %) أنها "تعمل على إثارة الدوافع للأطفال للتعلم والمعرفة"، و(96 %) أنها "تنمي قدرات واستعدادات ابني"، وتمثل (98.8 %) من الأولياء أن المدرسة بالنسبة لهم "تسمح لابنهم بزيادة معارفه ومعلوماته".

كما أن المدرسة حسب الأولياء تعمل على ترسيخ مفهوم المثابرة والتميز كمطلب لتحقيق النجاح للأبناء، وهو ما أكدته (89.2 %) من الأولياء الذين أبدوا موافقتهم على أن المدرسة تحقق النجاح لابني، والذي يحقق له مكانة مستقبلية. لأن في اعتقادهم أن نجاح الابن ونتائجه الجيدة يعكس نجاح الأولياء في قيامهما بمهمة التربية الوالدية على أحسن وجه، حيث أصبحنا نرى أحيانا بعض الأولياء يتفاخرون بنجاحات ومعدلات أبنائهم في المناسبات المختلفة أمام العائلة الصغيرة والكبيرة. بالإضافة إلى ملاحظتنا إلى أن هذه النتائج الدراسية هي التي أصبحت تحدد نوعية التجمعات والنشاطات الأسرية، فعلى أساسها تبني قرارات تتعلق ببرنامج العطل وأماكن قضائها ونوعية المقتنيات والهدايا وغيرها. هذه الأمور التي لمسناها من خلال تواجدها في الميدان واحتكاكنا اليومي به طيلة سنوات.

تمثل الأولياء للمدرسة كمؤسسة إجبارية وضاعطة ربما جاء كنتيجة حتمية لما عايشوه أو يعايشونه، إذ أن تمثلات الأولياء للمدرسة -كما أشرنا إليها سابقا- دليل على مكانة الشهادة عند الأولياء التي تسمح لأبنائهم بالحصول على منصب شغل، ومن ثم فإنها تعد بالنسبة لهم من مؤشرات ضمان المستقبل، المكانة الاجتماعية والارتقاء في السلم الاجتماعي والتقدير الاجتماعي

والرضا النفسي الذي يناله الفرد بعد الحصول عليها، إلا أن عدم جدوى هذه الشهادة وانتشار البطالة بين الآلاف من المتخرجين من الطلبة على اختلاف تخصصاتهم، وما يترتب عنه من معاناة وإحباط جعل بعض الأولياء يشككون في مخرجات المدرسة وقدرتها على ضمان مستقبل لأطفالهم. ولعل هذا التمثل جاء نتاج تجربة الأولياء في حد ذاتهم أو أقربائهم ومعارفهم ما جعل المدرسة تصبح في نظرهم كمؤسسة إجبارية لا يمتلك الفرد حرية اختيار الدخول إليها، وفي نفس الوقت لا تقدم لهم فرص نجاح حقيقية في المستقبل كما هو منظر منها تحقيقه. هذا التمثل من جهة أخرى قد يرجع إلى ما أصبحنا نلمسه اليوم في الميدان من معاناة يتعرض لها الأولياء والتلميذ على حد سواء من طول ساعات تدرس الطفل، كثافة البرامج الدراسية وصعوبتها وعدم توافرها أحيانا مع سن تدرس التلميذ، وهي الظروف التي جعلت المدرسة من جهة أخرى تتحول إلى مدرسة ضاغطة عليهم وعلى أبنائهم.

على العموم فعلى الرغم من وجود بعض التمثلات الاجتماعية التي ترى أن المدرسة مؤسسة ضاغطة وإجبارية يجب المرور بها، لا تضمن مستقبل الطفل ولا تتماشى مع حاجياته وحاجات المجتمع بالإضافة إلى كونها تضغط عليه وعلى الأبناء، إلا أنها تمثل بالدرجة الأولى لدى الأولياء مؤسسة تعمل على تربية أبنائهم وتنشئتهم اجتماعيا من خلال إعداد الأجيال والحفاظ على قيم المجتمع، معتقداته وموروثه. بالإضافة إلى تعليمهم واكسابهم مختلف المعارف والمهارات التي تساعدهم في بناء مستقبلهم، وبهذا فالتمثلات الوظيفية للمدرسة هي التي غلبت على تمثيلات الأولياء للمدرسة.

2-2 تحليل ومناقشة الفرضية الثانية:

والتي نصت على أن: مستوى متابعة أولياء تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مدرسيا لأبنائهم مرتفع". وجاءت وفق نتائج الجدول رقم (38) والجدول (39) أن الأولياء يتابعون أبنائهم مدرسيا بمستوى متوسط.

تعتبر المتابعة المدرسية لأولياء عناصرها ما يبين مدى اهتمام الأولياء بتمدرس أبنائهم، كما أنه مؤشر من المؤشرات التي تدلنا على ممارسات الأولياء البيداغوجية اتجاه الأبناء. وبالعودة إلى نتائج الفرضية وتفحص إجابات الأولياء في هذا المجال نجد أن متابعة الأولياء مدرسيا لأبنائهم ترتفع حينما يتعلق الأمر بالممارسات التي يقومون بها اتجاه أبنائهم في المنزل والتي ترتبط بكل

المساعدات المقدمة للطفل في المنزل، على عكس متابعتهم المدرسية المتعلقة بالاتصال بالمدرسة التي إتضحت أنها تأتي بمستوى أقل. هذه النتائج لا تتوافق مع دراسة (Ossiri et al. (2015) التي أكدت أن الأولياء يشاركون بنشاط في تدرّس أبنائهم لإنجاحهم، وتظهر مشاركتهم من خلال مساهمة (70%) من الأولياء في عمل المدرسة، أي تركيز الأولياء في متابعتهم المدرسية على بعد التواصل مع المدرسة والذي يضم المشاركة في اجتماعات أولياء التلاميذ.

على الرغم من أن التعليم من المهام الأساسية التي تقوم بها المدرسة، إلا أنه للأسرة دورها الفعال في هذا المجال، وربما هذا ما جعل الأولياء يهتمون بتقديم المساعدة المنزلية لأبنائهم لإدراكهم لأهمية البيئة المنزلية ودورها على التعليم والإنجاز، وأن ما يتعلمه الطفل في الأسرة يحتل مكانة هامة له حيث أنها تعمل من خلال متابعة أبنائها في المنزل على تثبيت المعلومات والمعارف المكتسبة في المدرسة من خلال تحفيظ الدروس، حل الواجبات والتمارين، إعادة الشرح... وأحيانا حتى على إكمال بنائها وتعزيزها، خاصة وأن الوسائل اليوم أصبحت متاحة (مختلف القنوات التعليمية على الأنترنت). وهو ما تستند إليه متابعة الأولياء في دراستنا الحالية، والتي منها: التحوار حول ما يحدث في المدرسة، مراجعة الدروس الصعبة، تنظيم الوقت، التشجيع، والتدريب على الكتابة والقراءة وغيرها. وهو ما ظهر في استجابات الأولياء عينة الدراسة، إذ صرح مثلا (77.2%) منهم بأنهم يتحدثون مع أبنائهم عن كيفية قضاء يومهم في المدرسة، ويراجعون معهم الدروس الصعبة التي لم يفهموها بشكل دائم. وصرح (69.6%) منهم أنهم يساعدونهم في تنظيم أوقات المراجعة في المنزل، و(63.2%) يشجعونهم على الدراسة بمكافئتهم، و(61.2%) يدرّبونهم على الكتابة وقراءة النصوص بشكل دائم أيضا. هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه كل من دراسة زمام وونجن (2011)، خنفار وبوصبع (2022) عن متابعة الأولياء لأبنائهم مدرسيا في المنزل، إذ أوضحت الدراسة الأولى أن الأولياء يتابعون أبنائهم مدرسيا دون صعوبة من خلال مطالعة الأولياء للكتب لأبنائهم، الاهتمام بنتائج الأبناء، مساعدة الأبناء على فهم الدروس، توفير الكتب التدعيمية والقصص، التشجيع على المطالعة، الاهتمام بالمستوى التعليمي لأصدقاء الأبناء. (زمام وونجن، 2012، ص.332)، كما أوضحت الدراسة الثانية أن (82.5%) من الأولياء يحرصون على مساعدة الأبناء في المنزل من خلال تحضير الدروس، وتخصيص ساعات للمذاكرة مع الأبناء لحل الواجبات والمراجعة. (خنفار وبوصبع، 2022، ص.483)

تركيز الأولياء على المراجعة وعلى تدريب أبنائهم على الكتابة والقراءة وظهورها بنسب مرتفعة يدل على إدراك الأولياء لتأثير مهاري القراءة والكتابة في حياة المتعلم، وأهمية اكتسابها في هذه

المرحلة التعليمية الحساسة للطفل. بل إن الأولياء يعملون على الاهتمام بهذه المهارات في سن مبكرة تسبق دخولهم إلى المدرسة من خلال الالتحاق برياض الأطفال قصد تنمية الاستعداد لاكتساب هذه المهارات، والعمل إلى جانب ذلك بتشجيعهم وتحفيزهم على القراءة والكتابة في سن مبكرة، باقتناء القصص والكتب وقراءتها للأطفال وغرس حب القراءة والكتابة. هذا التشجيع والتحفيز بنوعيه المادي أو المعنوي والذي يؤكد عليه الأولياء أثناء متابعتهم المنزلية هو نتيجة إدراكهم لأهميته والنتائج المترتبة عنه، فحسب المنيف (2005) فإن ما يقدمه الأولياء من متابعة مدرسية لأبنائهم يقتزن بالتشجيع لكل سلوك حسن يأتيه الطفل في دراسته، سواء أكان بطابعه المعنوي المدح والإطراء والثناء أو بطابعه المادي باستعمال المعززات المادية، وهذا لما له من دور فعال في تحسين سلوكه ورفع مستواه الدراسي وثبتت لسلوكه الجيد. كما يقوم التشجيع على تحقيق الحاجات النفسية ويساعد على تحسين وتطوير أفكار إبداعية وزيادة الدافعية والقبالية للتعلم، ويساعد على إيجاد جو من الإثارة والتنافس (ص 12).

نتائج دراستنا تبين عموماً وجود وعي لدى الأولياء بأهمية المساعدة المدرسية للطفل في المنزل، وضرورة تخصيص وقت لأبنائهم لمتابعتهم مدرسياً من خلال ما يقومون به من سلوكيات مختلفة لمساعدة أبنائهم خارج المدرسة، والتي من شأنها أن تدعم أبنائهم دراسياً، من خلال إعادة شرح الدروس، تحفيظ كل قاعدة تكتب، حيث جاءت استجابتهم على معظم هذه الأبعاد مرتفعة (تتراوح بين دائماً وغالباً)، فمثلاً أكد (72.4%) أنهم يساعدون أبنائهم في الواجبات المدرسية، و(91.2%) من الأولياء أنهم يدعمون أبنائهم دراسياً، و(80%) يعملون على تحفيظ أبنائهم كل قاعدة تكتب وتوفير التمارين الإضافية. وهو ما يتفق مع دراسة خنفر وبوصبع (2022) حول تخصيص (70%) من الأولياء عينة الدراسة وقتاً لمتابعة أبنائهم.

من جهة أخرى وجدنا أن متابعة الأولياء لأبنائهم مدرسياً لا تعتمد بشكل كبير على تواصلهم مع المعلم والمدرسة، فباستثناء الأيام القليلة التي يحضرون إليها للمدرسة يبقى التواصل بين المؤسسات في مستويات منخفضة مقارنة بالمجهود الذي يرى الأولياء أنهم يقومون به في المنزل لمتابعة أبنائهم مدرسياً. إذ نجد مثلاً أن ما نسبته (17.2%) فقط من الأولياء الذين يتواصلون دائماً مع معلم ابنهم للتحدث عن تدرسه أبنائهم، و(18%) فقط يذهبون للاستفسار عن سلوك أبنائهم داخل المدرسة، و(18.8%) يحرصون دائماً على المشاركة في الأنشطة المنظمة من طرف المدرسة، وهم لا يشاركون في اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ بصفة دائمة إلا بنسبة (8.4%) فقط، بالإضافة إلى أن نسبة الذين يحضرون بشكل مستمر أيام الاستقبال وبشكل دائم قدرت بـ(19.6%) فقط، في حين أن نسبة الذين يحضرون للمدرسة (أحياناً، نادراً، أبداً) فتقدر بـ(66%)،

وهو ما يخالف نتائج دراسة خنفار بوصيب (2022) التي أكدت أن (82.5%) من الأولياء يعملون على زيارة المدرسة بهدف معرفة المستوى الدراسي، مساعدة ومراقبة الأبناء ومتابعة سلوكهم في المدرسة.

وحسب خبرتنا في الميدان فإن حضور الأولياء للمدرسة يرتبط بوجود مشكلات معينة لدى الأطفال، أو نتيجة استدعاء المعلم لهم، أو عند اقتراب موعد الاختبارات أي بمعدل مرة واحدة في كل ثلاثي دراسي. غياب الأولياء عن المدرسة وعدم مشاركتها مختلف نشاطاتها ربما لظروف خارجة عن نطاقهم، قد يقترن بعدم اعتماد الأولياء على وسائل التواصل الحديثة والتي من شأنها أن تسهل تواصلهم مع المدرسة وتسمح لهم بالاستفسار عن الأبناء إذا لم تتوفر لهم إمكانية الذهاب إلى المدرسة، خاصة ما تعلق بها باستخدام الوسائل التكنولوجية التي تعوض غياب الولي عن المدرسة وتوفر ما لا توفره الوسائل التقليدية؛ فهذه الوسائل الحديثة تقلل من الفجوة بين المؤسستين وتسرع من عملية التواصل بينها. إذ أكد الأولياء أنهم لا يستعينون بهذه الوسائل للتواصل مع المدرسة، فنسبة الذين يعتمدونها ضئيلة جداً، إذ صرح (6%) فقط من الأولياء أنهم يستخدمون البريد الإلكتروني، و(5.5%) فقط يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، و(2.8%) فقط يتواصلون مع المدرسة باستخدام الهاتف. هذا الإجحاف في الاعتماد على استعمال وسائل التواصل الحديثة لا يتفق مع اعتماد قطاع التربية الوطنية على الأرضية الوطنية للرقمنة، واستعمال الإعلام والاتصال في المجال التربوي.

هذه النتائج التي توصلنا إليها والتي تخص تواصل الأولياء بالمدرسة نعتقد أيضاً أنها ناتجة عن تشابك بعض العوامل الخارجية التي أثرت بشكل أو بآخر في عملية المتابعة المدرسية، وربما أهمها:

- قد تعود إلى غياب قانون واضح يحدد ويضبط العلاقة بين المؤسستين، فبالعودة إلى ما تطرقنا إليه سابقاً في الفصل النظري نجد أن القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 لا يوضح كيفية وآلية عملية تواصل الأولياء بالمدرسة، رغم أن القانون يعتبر الأسرة إمتداد للمدرسة وطرف مهم من الجماعة التربوية ويدعوا الأولياء إلى ضرورة المشاركة المباشرة والإيجابية في الحياة المدرسية، وهو ما تؤكد مختلف المراسلات الوزارية الأخيرة التي تصل المدرسة والمعلمين، والتي تنبه إلى ضرورة أن تعمل المدرسة على توفير ما يلزم لإنجاح الشراكة بين المؤسستين، غير أن تغييب المشرع لآليات وكيفيات تطبيق هذه الشراكة جعل القانون مبهم وخاضع للتأويلات الفردية.

- من جهة أخرى انخفاض مستوى تواصل الأولياء بالمدرسة قد يعود إلى رفض الأساتذة في حد ذاتهم لهذه الشراكة، والنظر إلى عملية تواصل الأولياء ومشاركتهم الحياة المدرسية بمثابة تدخل غير مبرر في عملهم، ولا غاية ترجى منه إلا للإنقاذ. وهو ما نلمسه من خلال إحتكاكنا بهم، فهم يميلون إلى الحد من مشاركة الأولياء في المدرسة أو يتجنبونها ويكتفون بالتشاور معهم حول أنشطة الدعم والعمل المنزلي. وهو نفس ما أشار إليه (سلامون وكامو (Salomon et Comeau, 1998) من أن الأساتذة يتجنبون إشراك الأولياء في المدرسة خوفا من تعرف الأولياء على قراراتهم وأسلوبهم التربوي، التشكيك في الممارسات أو التعرض لتدخل الوالدين في المجال المدرسي (Larivée,2011,p9). هذا الأمر الذي حول العلاقة بين المؤسستين من علاقة تشاركية تعاونية تكاملية مبنية على الثقة بين الطرفين إلى علاقة صراع وكره، ترتب عنها صعوبة في تكوين علاقة إيجابية قوية بين الطرفين. ونتيجة لهذا يتفادى بعض الأولياء الحضور إلى المدرسة، ويقل تواصلهم مع المعلم، وهذا ما جعل متابعتهم المدرسية لأبنائهم ترتكز حول ما يقدمونه من مساعدة مدرسية في المنزل. فجاح العلاقة يعتمد على تقبل الطرفين لبعضهما البعض ورسم أهداف مشتركة بينهما يبادر بها المعلم ويسعى الأولياء إلى تنفيذها، وهنا يرى (Deslandes 2009) أنه: "لا بد على الأولياء والمعلمين الإيمان بالحاجة إلى تقاسم الأهداف المشتركة، والعمل معا على مواقف التفاهم واحترام الآراء ووجهات نظر بعضهم البعض وتوفير مناخ مرحب ومحترم وكذلك على تنفيذ أنشطة لدعم أدوار الأولياء والمعلمين." (p110).

وبالتالي فإن المدرسة تتحمل هي الأخرى مسؤولية مهمة في مستوى المتابعة المدرسية للأولياء (خاصة التواصل مع المدرسة)، بحكم مركزها ومهامها ولكونها تتحكم في العروض والممارسات وإمكانيات المشاركة بشكل أساسي لتدعيم جسور التواصل مع المجتمع المحيط وتعزيز وتشجيع الجهود المشتركة لتحقيق الأهداف المنشودة.

غير أنه يجب أن نشير إلى أن هذه الدعوة التي يرسلها المعلم للتواصل بالمدرسة قد تقابل في بعض الحالات بالنفور والهروب من بعض الأولياء. فمن خلال تعاملاتنا اليومية مع الأولياء وإيماننا منا بضرورة إشراكهم في العملية التعليمية التعليمية، خاصة حينما يتعلق الأمر بحالات التأخر الدراسي وبعد محاولتنا العديدة والمختلفة لاستدعاء الولي للحضور للمدرسة، نجد أن بعضهم يرفضون أو يتهربون من القدوم للمدرسة بحجة انشغالهم في العمل أو انشغال الأم بإنجاب الأبناء وتربيتهم، أو التحجج بأنهم قد فعلوا كل شيء لأبنائهم ولم يعد بمقدورهم فعل المزيد لهم. وهو ما يساهم من جهة أخرى في تراجع مستوى تواصل الأولياء بالمدرسة.

كما يمكننا أن نفسر ذلك بما توصل له هوفر ديمبسي وساندلر (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997) من أن عملية مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية تعتمد على ثلاث مكونات رئيسية تؤثر على قرارهم في المشاركة، فالأولياء يصبحون أكثر متابعة لأبنائهم إذا اعتبروا أنفسهم مؤهلين للقيام بذلك، وإذا كانوا يعتقدون أن هذا هو دورهم، وإذا تمت دعوتهم للقيام بذلك (Larivée, 2011, p.8). فالفعل التربوي بكل أبعاده عملية متعددة ومتفاعلة العناصر تتداخل فيها أطراف عدة أهمها المدرسة والأسرة، وصحيح أن المدرسة من تدعو وتشجع الأولياء على التواصل، وهي عامل مهم في ذلك، لكن الأولياء كطرف مهم في حياة الطفل تتأثر متابعتهم المدرسية بعوامل داخلية خاصة بهم، تتمثل في قرارهم بالمشاركة الذي يرتبط بشعورهم بالكفاءة في تأديته وهو ما أكدته أيضا دراسة (Tazouti & Farlégan, 2010) من وجود علاقة موجبة بين الشعور بالكفاءة والمتابعة المدرسية للأولياء لأبنائهم سواء أكانت هذه المتابعة تتعلق بالمشاركة في الحياة المدرسية أو في المساعدة المنزلية.

وفي دراستنا الحالية نعتقد أن متابعة الأولياء مدرسيا لأبنائهم ترتفع حينما يتعلق الأمر بالمساعدة المدرسية للطفل في المنزل، وتأتي بمستوى أقل حينما تتعلق متابعة الأولياء بالتواصل مع المدرسة، وهذا نتيجة خصوصية البيئة المدرسية المحلية والتي تختلف عن بيئة الدراسات السابقة الأجنبية في سياستها المنتهجة والقوانين التي تحكمها، فمثلا في دراسة (Ossiri et al., 2015) توصل الباحثون إلى أن الأولياء يشاركون بنشاط في تدرّس أبنائهم لإنجاحهم وتظهر مشاركتهم من خلال مساهمة (70%) منهم في عمل المدرسة، (25%) منهم في اجتماعات أولياء التلاميذ.

متابعة الأولياء لأبنائهم بمستوى متوسط يمكن أن تعزى أيضا إلى تزامن فترة تطبيق الدراسة الأساسية مع انتشار الوباء، وما شهدناه خلال فترة العودة للدراسة بسبب انعكاسات الأزمة الصحية التي شهدها العالم (كوفيد19) على التعليم، والذي عرف انقطاع عن الدراسة دام أكثر من (7) أشهر، صاحبه عودة التلاميذ إلى المدارس مع تخوف من الإصابة بالمرض وتفشيته بين العائلات والطاقت التربوي، وفرض العمل وفق إجراءات سلامة جديدة مغايرة عن المعمول بها من قبل في السنوات السابقة توصى بضرورة التباعد، ومنع دخول المدارس إلا للمرخص لهم، منع الأولياء من الدخول للمدرسة إلا لأمر طارئ، وغيرها من الممارسات التي استحدثت تماشيا مع الوضع.

إذن متابعة الأولياء لأبنائهم مدرسيا لا تعتمد بشكل كبير على تواصلهم مع المعلم والمدرسة، فباستثناء الأيام القليلة التي يحضرون إليها للمدرسة يبقى التواصل بين المؤسستين في

مستويات منخفضة مقارنة بالمجهود الذي يرى الأولياء أنهم يقومون به في المنزل لمتابعة أبنائهم مدرسياً. وعلى العموم وعلى الرغم من انخفاض مستوى تواصل الأولياء بالمدرسة، إلا أن الأولياء يبذلون جهداً مضاعفاً لمتابعة أبنائهم مدرسياً في المنزل، من خلال المساعدة في الواجبات وتنظيم أوقاتها، شرح الدروس، التحفيز، تدريبه على القراءة والكتابة، وغيرها. وبهذا فإن متابعة الأولياء لأبنائهم مدرسياً تركز حول المساعدة المدرسية للطفل في المنزل.

2-3 تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

والتي نصت على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم"

ومن خلال الجدول رقم (40) والجدول (41) نجد أنه توجد علاقة إيجابية بين التمثلات الاجتماعية للأولياء ومتابعتهم المدرسية، وأن هذه العلاقة ترتبط بين المدرسة كمؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية والتواصل مع المدرسة، وبين المدرسة كمؤسسة للتعلم والتعليم والتواصل مع المدرسة، لكنها لم ترتبط مع بعد المتابعة في المنزل، كما لم ترتبط التمثلات الممركزة حول المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة مع أي بعد من أبعاد المتابعة المدرسية. هذه العلاقة الإيجابية بين التمثلات الاجتماعية للأولياء ومتابعتهم المدرسية تؤكدتها دراسة (Voz 2012) التي أثبتت أن التمثلات التي يحملها الأولياء عن المدرسة تؤثر في سلوكياتهم إزاءها وإزاء تدرّس أطفالهم، وأن مشاركة الأولياء في الحياة المدرسية تعتمد على تمثلاتهم الاجتماعية لها. (p.14)

تعتبر التمثلات الاجتماعية أنظمة لفك رموز الواقع ومن وظائفها توجيه سلوكياتنا، فالتمثلات تزودنا بالمعلومات والتفسير عن نوعية الارتباطات الموجودة بين الأفراد ومحيطهم الاجتماعي. والعلاقة الموجودة بين التمثلات الاجتماعية والمتابعة المدرسية للأولياء هو تأكيد لما أشار إليه أبريك من أن هناك تكامل بين التمثلات الاجتماعية والممارسات الاجتماعية (Rouquette, 2000, p.137). أي أن التمثلات الاجتماعية تؤثر في الممارسات والعكس صحيح، مع العلم أنه عندما نتحدث عن التمثلات الاجتماعية فإننا نتحدث عن الصورة التي يحملها الأولياء للمدرسة إنطلاقاً من الصورة الجماعية الموجودة في المجتمع، ومن ثم فإن التمثلات الاجتماعية تسمح بتبرير للسلوكيات أي أنها تؤدي دوراً رئيسياً في السلوك، وهي تسمح لنا بشرح وتبرير تصرفات الأولياء. وبالعودة إلى تمثلات الأولياء للمدرسة التي أشرنا لها في الفرضية الأولى نجد أن تمثلات الأولياء للمدرسة قد تظهرت في الجانب الوظيفي والنفعي للمدرسة في حياة الطفل وهو ما جعلها تحدد سلوكياتهم وترتبط بمتابعتهم المدرسية.

فالمدرسة تمثل بالدرجة الأولى بالنسبة لهم مؤسسة تعمل على تربية أبنائهم وتنشئتهم وتعليمهم وهو ما يسمح لأبنائهم ببناء مستقبل واعد، ولأن للتمثلات اتجاه عملي إذ تسيطر على المحيط الفكري والسلوكي للفرد، فقد انعكس ذلك في مختلف سلوكياتهم التي يقومون بها لمتابعة أبنائهم مدرسياً خاصة منها ما يتعلق بتواصل الأولياء بالمدرسة، إذ أن تمثلات الأولياء للمدرسة لا ترتبط بالمساعدة المدرسية للطفل في المنزل. وفي اعتقادنا وحسب احتكاكنا بهم ربما هذا يرجع إلى تمثلات الأولياء للمدرسة، فصحیح أن المدرسة بالنسبة لهم مؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية والتعلم والتعليم غير أن الأولياء يعتقدون أن عملية تعلم وتعليم الطفل تقع على عاتق المدرسة بشكل أكبر، والتي أنشأها المجتمع لتضطلع للقيام بهذا الدور، لأن الأسرة مع مختلف التغيرات والتطورات المجتمعية لن تتمكن لوحدها بالقيام بكل تلك الوظائف النفعية كونها غير مدربة ومؤهلة لذلك. وإن كان مستوى متابعتهم المدرسية مرتفع كما أشرنا له سابقاً فذلك لأنهم يقومون به كعمل إجباري لا مفر منه وأصبحت كحاجة ضرورية مع تعقد البرامج، خاصة إذا تعلق الأمر بالمرحلة الابتدائية، ونتيجة ما تقدمه المدرسة من أنشطة لا صفية متعددة تنجز خارج المدرسة، لها دور مهم في بناء تعلمات الطفل، ويتحمل الأولياء مشقته فقط لأجل نجاح أبنائهم وبلوغهم الغاية المنشودة رغم أنهم يقومون به أحياناً من غير دراية بكيفياته الصحيحة.

أما عن عدم ارتباط التمثلات الممركزة حول المدرسة كمؤسسة إجبارية وضاغطة مع أي بعد من أبعاد المتابعة المدرسية، فإن تفسير هذه النقطة الأخيرة قد يبدو منطقياً، من منطلق أن الأسرة إذا تمثلت المدرسة كمؤسسة تضغط على طفلها وعليها، فإنها ستتجنب ما يأتي منها ويسبب الضغط. كما أنها ممكن لن تعمل على المتابعة الصارمة وخنق أطفالها بضرورة حل كل الواجبات والحفظ والمراجعة الدائمة، وقد تترك للطفل حرية اختيار طريقة عمله وتسيير علاقته مع المدرسة دون تدخل منها.

2-4 تحليل ومناقشة الفرضية الرابعة: والتي نصت على: "تؤثر تمثلات أولياء تلاميذ السنة

الثالثة للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب المهارات الأكاديمية اللغوية."

ومن خلال الجدول رقم (42) نجد أنه لا يوجد تأثير لتمثلات أولياء تلاميذ السنة الثالثة للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب المهارات الأكاديمية اللغوية. هذه النتائج تتفق وتتعارض في نفس الوقت مع الدراسات السابقة، حيث نجد أنها تتفق مع دراسة Doucet et al. (2009) الذين توصلوا إلى أن النجاح في العلوم غير ناتج عن مشاركة الأولياء، بالإضافة إلى

أنه ترتبط زيادة وقت مشاركة الأولياء في المساعدة في الواجبات المنزلية بانخفاض درجات اختبار العلوم، في حين أن نتائج دراستنا يتعارض مع دراسة (2010) Tazouti &Farlégan التي توصلت لوجود علاقة سلبية دالة بين المتابعة المدرسية لأولياء وسن الطفل والأداء المدرسي، بالإضافة إلى وجود علاقة سلبية دالة بين الوقت الذي يمضيه الأولياء في المتابعة المدرسية لأبنائهم والأداء المدرسي للطفل، أي كلما زاد وقت المتابعة المدرسية انخفض أداء الطفل في الرياضيات والفرنسية.

النتائج التي توصلنا إليها نعتقد أنها يمكن أن تعزى إلى أن اكتساب المهارات الأكاديمية هو نتاج تفاعل متغيرات متعددة ولا تتأثر بتمثلات ومتابعة الأولياء مدرسيا فقط، وهو ما تؤكد لنا دراسة (2008) Deblois et al. التي رغم أنها توصلت إلى وجود تأثير للمرافقة الوالدية على أداء القراءة غير أن هذا التأثير كان ضعيفا قدر بنسبة (7.6%)، في حين أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة مسؤول أكثر عن التباين في أداء القراءة بنسبة (61%). باعتبار أن المستوى الثقافي والاقتصادي يرتبط ارتباطا مباشرا بحاجات التعلم، وذلك أن الأسرة التي تستطيع توفر الحاجات المادية للمتعلم من شأنه أن يحقق الشروط الجيدة للتعلم. وبالإضافة إلى هذه العوامل الأسرية فإن اكتساب المهارات الأكاديمية يتأثر بالعوامل الذاتية والجسمية والصحية للمتعلم

من جهة أخرى فإننا نعتقد أن هذه النتائج التي توصلنا إليها هي نتيجة الظروف التي عرفتها فترة تطبيق دراستنا، والتي قد أثرت بشكل أو بآخر على نتائج الدراسة الحالية، فالفترة الحساسة التي مر بها العالم جراء (كوفيد19)، والسنة الدراسية الاستثنائية التي مرت بها المنظومة التعليمية بما فيها الانقطاع عن الدراسة الذي دام أكثر من (7) أشهر، وما تلاه من إجراءات التباعد الاجتماعي المفروض في المدرسة سواء بين التلاميذ في حد ذاتهم (نظام التفويج) أو بين الطاقم التربوي في المدرسة والأولياء قد يكون له تأثير بعض الشيء في نتائج استبيان المتابعة المدرسية خاصة في البعد المتعلق بالتواصل مع المدرسة، حيث عرفت تلك الفترة إلغاء أيام الاستقبال؛ كما قد تعود لبعض الاختلالات في تطبيق اختبار المهارات الأكاديمية التي صعب علينا التحكم فيها (بسبب ظروف الفترة التي تم فيها التطبيق)، إذ تأخر بعض المعلمين في تطبيقه وتماطل آخرون... الأمر الذي قد يكون انعكس على نتائج دراستنا التي تأثرت بفترة التطبيق.

أخيرا يمكننا القول أن عملية اكتساب المهارات الأكاديمية من جهة أخرى نعتقد أنها ناتجة عن تشابك مجموعة عوامل متداخلة تؤثر وتتأثر فيما بينها وهو ما تؤكد دراسة (2012) Voz التي أكدت أن نتائج التلاميذ المدرسية تعود لعوامل عدة متداخلة، منها ما يتعلق بالطفل في حد

ذاته، ومنها مايتعلق بمحيطه المدرسي وبمتغيرات أخرى تشرح جزءا من التباين أكثر من مجرد الالتزام الأسري بالمتابعة لوحده. (p.28)

3- مناقشة عامة للنتائج

انطلقنا في الدراسة الحالية من مجموعة أهداف تتحدد أساسا بمحاولة الكشف عن أثر تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة ومتابعتهم المدرسية لأبنائهم على اكتساب المهارات الأكاديمية اللغوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وللوصول لهذا الهدف مررنا بالتحليل الوصفي لمتغيرائنا حيث حاولنا أولا أن نعرف ماهي تمثلات الأولياء الاجتماعية للمدرسة، وحول ماذا تتمركز بالضبط، ثم التعرف على مستوى متابعتهم المدرسية لأبنائهم، فالعلاقة التي تربط بين تمثلاتهم الاجتماعية ومتابعتهم المدرسية للمرور لمحاولة كشف وجود أثر. وبعد بناء الأدوات التي تمثلت في استبيان التمثلات الاجتماعية للأولياء للمدرسة، استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء، واختبار المهارات الأكاديمية للغة، والتأكد من خصائصها السيكمترية وتطبيقها على عينة عرضية من الأولياء والتلاميذ، كشفت النتائج مايلي:

1- أظهرت النتائج أن تمثلات الأولياء الاجتماعية حول المدرسة ارتكزت حول كون المدرسة أولا مؤسسة للتربية والتنشئة الاجتماعية، وتلاها مباشرة المدرسة كمؤسسة للتعلم والتعليم. أي أن تمثل الأولياء للمدرسة ارتكز أكثر على الوظائف المنوطة بها. وقد جاءت الوظيفة الاجتماعية المبنية على التنشئة ونقل القيم الدينية والثقافية والموروث الثقافي كمركز لتمثلات الأولياء، الذين يرون أن للمدرسة دور هام في النمو، تكوين علاقات، المحافظة على قيم ومعتقدات المجتمع، تنمية القيم الروحية والدينية، تساعد في تحقيق التكيف الاجتماعي، تغرس قيم المواطنة وحب الوطن في الأطفال. كما تمركزت أيضا تمثلات الأولياء حول الدور التعليمي الأكاديمي للمدرسة، فهي تعد المؤسسة الأولى (حتى لا نقول الوحيدة) المسؤولة عن تعليم الأطفال وإكسابهم مختلف المعارف والمهارات التي تؤهلهم للحياة وتهيئهم للمستقبل، تعمل على إثارة دوافع الأطفال للتعلم والمعرفة، وتنمي القدرات والاستعدادات، ترسخ مفهوم المثابرة والتميز وتحقق النجاح.

وفي آخر الترتيب ظهر لنا تمثل المدرسة كمؤسسة إجبارية ضاغطة، كتمثل ظهر في العناصر المحيطة الثانية، والذي يرى المدرسة من خلال بعض نواتجها السلبية لكنها واقعية كعدم ضمانها لمستقبل الأطفال، ولكونها تضغط على الولي وعلى الطفل التلميذ وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة التي سبق أن تطرقنا لها. هذه النتائج يمكن عزوها إلى كون أن المدرسة حلقة الوصل بين الأسرة والمجتمع، والتي من خلالها تعمل على نقل تراث الجماعة للأجيال الصاعدة حتى يستفيدوا

منه ويضيفوا إليه وينقلوه إلى الأجيال بعدهم، وهم بذلك يحافظون على التراث وينقلونه. وهي بعملها التربوي هذا تجعل التلاميذ يتبنون المثل العليا والقيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية... الخ، التي يحبذها المجتمع، وهي بهذا تعمل على قولبة النشأ وتخليصه من الصفات المناهضة للمجتمع. كما يمكن أن نعزو تمثلات الأولياء حول التعلم والتعليم، إلى أن منح التلاميذ التعليم الجيد هو السبيل الوحيد للتقدم والتطور في كل المجالات، من خلال تنمية مهاراتهم وكفاءاتهم القاعدية التي تساعدهم على التحصيل الجيد مستقبلاً، ومن الحصول على حياة مستقبلية جيدة (عمل تعليمي). وأثناء سعي الأولياء إلى الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف والطموحات مع أبنائهم تتحول المدرسة إلى مؤسسة إجبارية وضاغطة للولي وللتلميذ. وهو ما ظهر كتمثل في العناصر المحيطة الثانية، والذي يرى المدرسة من خلال بعض نواتجها الواقعية كعدم ضمانها للمستقبل، مصدر ضغط للأولياء والأبناء، لا تتماشى وحاجات الأطفال، تزيد من أزمة البطالة في المجتمع.

2- يتابع أغلبية الأولياء أبنائهم مدرسياً بدرجة متوسطة، والأولياء في متابعتهم المدرسية لأبنائهم يعتمدون بشكل أكبر على ما يقومون به معهم في المنزل من مراجعة الدروس، تنظيم الوقت، التدريب على القراءة والكتابة، التشجيع والمكافأة، في حين أن متابعتهم المدرسية لأبنائهم يقل حينما يتعلق الأمر بتواصلهم بالمدرسة؛ فهم لا يتواصلون بشكل مستمر مع المدرسة، ولا يحرصون على المشاركة في الأنشطة المدرسية بشكل دائم، ويغيبون عن اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ. وهذا ما أرجعناه إلى وعي الأولياء بأهمية البيئة المنزلية وتأثيرها على التعلم والانجاز، في حين أن انخفاض مستوى تواصلهم بالمدرسة رغم أهميته يرجع إلى عوامل أسرية ومدرسية بالإضافة إلى عوامل قد تكون مرتبطة بالفترة التي طبقنا فيها دراستنا والتي كانت مع بداية الرجوع من العطلة الاضطرارية التي فرضتها الجائحة، وما ميزها من إجراءات واحتياطات للتباعد الاجتماعي. كما قد ترتبط بالاتجاهات السلبية التي يحملها المعلمون عن تواصل الأولياء بالمدرسة والتي تقابل بالنفور والرفض كونها لا فائدة ترجى منها إلا أنها تسمح لأولياء بالتدخل في شؤونهم. بالإضافة إلى أن عينة دراستنا قد شملت على عينة من الأولياء الذكور (الآباء) وهم عادة يتغيبون عن المدرسة بحكم انشغالهم ولا يذهبون للمدرسة إلا في المناسبات. ومن جهة أخرى فإن غياب قانون مفصل وواضح يحدد عملية المتابعة ساهم في ذلك.

3- توجد علاقة ارتباطية بين تمثلات الأولياء والمتابعة المدرسية والتي نعتقد أنها تعزى إلى نوعية تمثلات الأولياء للمدرسة التي تستدعي تكامل عمل المؤسساتين من خلال عملية متابعة تدرّس الأطفال ومساعدتهم على حل واجباتهم والاستذكار والمراجعة... الخ وكذا تواصل الأولياء بالمدرسة.

5- وبالنسبة لأثر المتغيرين التمثلات الاجتماعية والمتابعة المدرسية في المهارات الأكاديمية فمن خلال استعراض النتائج ظهر أنها لا تتأثر بتمثلات الأولياء ومتابعتهم المدرسية ويمكن عزو عدم وجود هذا الأثر إلى عوامل عدة سردناها في مناقشة الفرضية، رغم أن ما نلمسه من خلال ممارستنا لا يذهب في نفس التوجه، وقد نربط النتائج بتأثير فترة تطبيق أدوات الدراسة التي تزامنت مع جائحة كوفيد(19) وطبيعة العينة العرضية.

وعموماً ومن خلال ما ورد في دراستنا وما توصلنا له من نتائج نورد المقترحات التالية:

- المقترحات

في ضوء نتائج دراستنا نقدم مجموعة مقترحات تتمثل فيما يلي:

- كوننا قد توصلنا من خلال دراسة لعدم وجود أثر للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع في دراستنا وأعدنا جزئياً هذه النتائج الى ظروف التطبيق التي ارتبطت بالجائحة وما نجم عنها من انقطاع وعودة للتدريس بشكل مختلف، بالإضافة الى طبيعة عينة العرضية، فإننا نوصي بإعادة الدراسة الحالية في ظروف مغايرة للظروف التي تم فيها إجراء دراستنا واختيار عينة عشوائية ممثلة تمكن من تعميم النتائج.

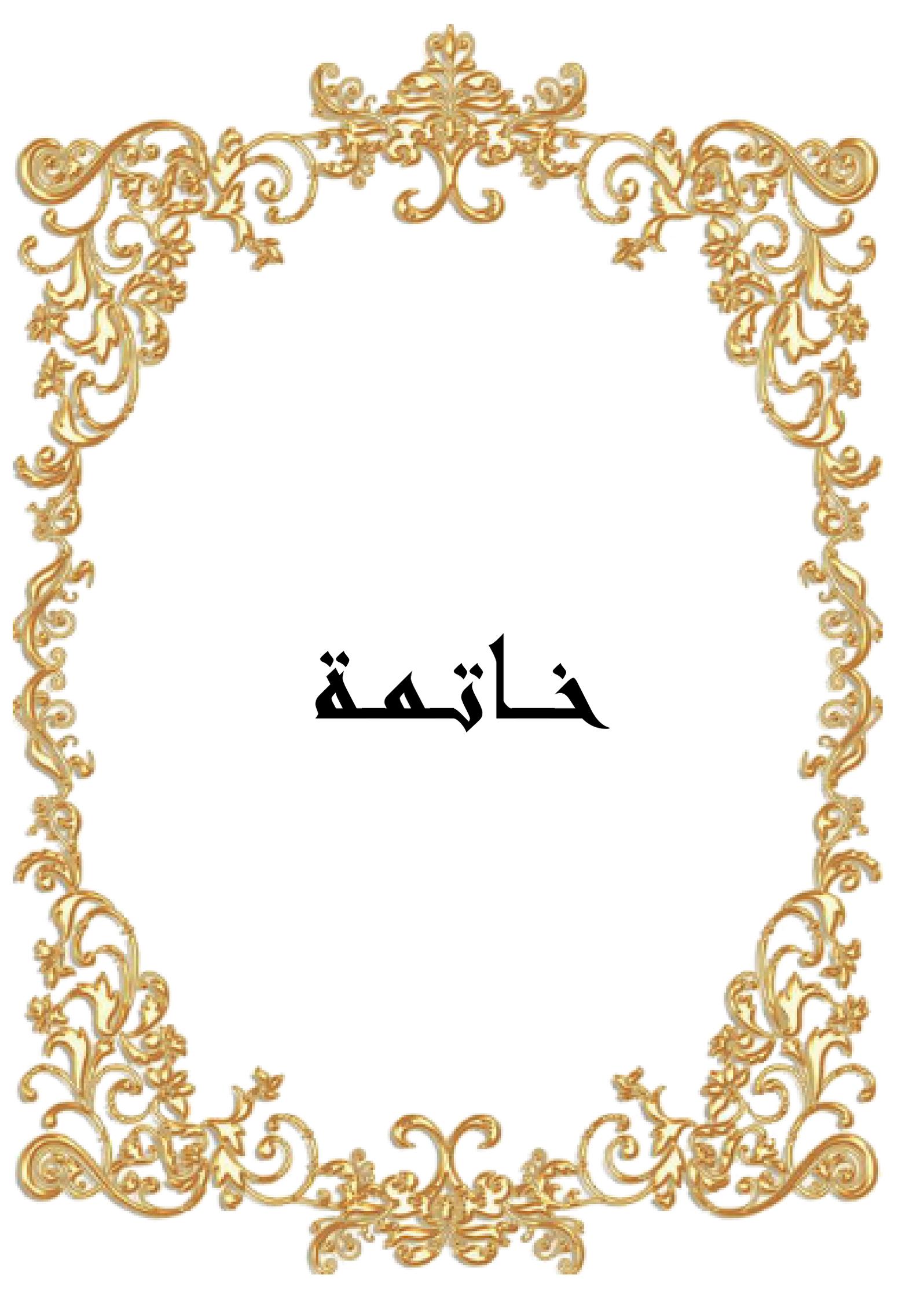
- تشير الدرجة المتوسطة لمتابعة الأولياء مدرسياً لأبنائهم إلى وجود عائق يمنعهم من متابعتهم بدرجة مرتفعة خاصة فيما يخص محور التواصل مع المدرسة، وبناء عليه نقترح إجراء دراسات تبحث عن الأسباب الكامنة وراء عزوف الأولياء عن التواصل الفعال مع المدرسة.

- نظراً لأهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة وتأثيرها على نجاح الأبناء، فإننا نقترح إجراء دراسة حول شعور الأولياء بكفاءتهم الذاتية في متابعة أبنائهم، ولما لا إجراء دراسات مقارنة فيها حسب مختلف المتغيرات.

- إجراء دراسة مقارنة للمتابعة المدرسية من طرف الأولياء وتأثيرها على النجاح حسب مختلف المتغيرات.

- اهتمت دراستنا بالبحث عن الأثر ولم تهتم بدراسة الفروق في متغيرات دراستنا، وعليه نقترح إجراء دراسة للتعرف على الفروق في التمثلات الاجتماعية للأولياء والمتابعة المدرسية من طرف الأولياء وفق متغيرات الجنس، السن، المستوى التعليمي، الحالة الاقتصادية... الخ.

- ضرورة العمل على سن مجموعة قوانين مفصلة تحدد آلية المتابعة المدرسية للأولياء خاصة ما تعلق منها بعملية تواصل ومشاركة الأولياء في الحياة المدرسية كما هو الحال في الكثير من الدول الأوربية والأمريكية والتي تعرف أنظمتها التعليمية التميز والجودة.



خاتمة

يحظى التعلم صدارة اهتمامات الأولياء لارتباطه بمستقبل الأبناء ونجاحهم في حياتهم وتحقيقهم لأهدافهم في الحياة، وهو ما يجعلهم ينظرون إلى المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية تساهم في تربية أبنائهم وتنشئتهم تنشئة صحيحة تتوافق وقيم ومعايير المجتمع الذي يعيشون فيه، وتبني شخصياتهم، وهي إلى جانب هذا تعمل على تعليم الأبناء وفق الأسس الصحيحة. وهذه الرؤية المرتبطة بهذه المجالات تعكس ما ينتظر منها في تحقيق حصول الأبناء على امتيازات مادية ورمزية بالوصول إلى مكانة اجتماعية مرموقة.

هذه التمثلات الاجتماعية النفعية التي يحملها الأولياء تفسر لنا الممارسات اليومية التي تتبناها العائلات سواء كانت إيجابية أو سلبية، وتعكس لنا درجة متابعتهم المدرسية لأبنائهم، والتي تدل على أن نجاح الأبناء يتبنى من العائلة كمشروع حياتي لها، ويعد كمرآة عاكسة لنجاحها هي الأخرى، ويستفيد من امتيازاته الاجتماعية أفراد العائلة ككل.

هذه الأهمية التي يوليها الأولياء للمدرسة يحدد العلاقة التي تربط بين الأولياء والمدرسة وتجعل الشراكة بينهما ترتكز على تشارك أطرافها في وضع رؤية واضحة ومشاركة للعمل بينهما. كما تحقق هذه الشراكة العديد من الفوائد على الأبناء حيث تساهم بالارتقاء بمستواهم الأكاديمي، وأداء واجباتهم المنزلية، وتحسين وتعديل سلوكياتهم وتزويدهم بالمهارات الاجتماعية، التي تساعدهم على التكيف والاندماج في المجتمع.

من هذا المنطلق وانطلاقاً من دراستنا الحالية التي حاولنا من خلالها إيضاح تأثير العلاقة التفاعلية بين الأسرة والمدرسة على اكتساب المهارات اللغوية خاصة وعلى النجاح المدرسي عامة، فإنه بات من الضروري أن نعمل على توعية الفاعلين في المنظومة التربوية بضرورة إعطاء أهمية أكبر لهذه العلاقة بين المؤسستين، وتفعيل آليات المتابعة بينهما، وتسيير الصعوبات التي تعيق نجاح العلاقة بين الأسرة و المدرسة، مع توعية مختلف الأطراف بأهمية العلاقة التكاملية بين المؤسستين وتزويدهم بمختلف الأساليب المناسبة، التي من شأنها أن تساهم في إنجاح الحياة الدراسية لأبنائنا.



قائمة المراجع



قائمة المراجع

- ابن منظور. (1998). *لسان العرب*. دار المعارف.
- أبو زيتون، جمال، الناطور، ميادة محمد. (2009). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 7(1)، 43-83.
- <http://thesis.mandumah.com/Record/151354>
- أحمد، محمد عبد الرحمان. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. الهيئة العامة السورية للكتاب.
- أمزيان، أحمد. (2019). اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة الطفولة العربية*، 82، 11-31. <https://doi:10.29343/1-82-1>.
- البصيص، حاتم حسين. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. الهيئة العامة السورية للكتاب.
- بكار، عبد الكريم. (2011). *القراءة المثرة، مفاهيم وآليات*. دار القلم، الدار الشامية.
- بن شوفي، بشرى. (2016). التصورات الاجتماعية: مقارنة نظرية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. (42)، 54-66.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/475/5/4/81519>
- بولعراي، فتيحة. (2018). النص الأدبي ومشكلة القراءة. *حوليات الآداب واللغات*.
- <http://dspace.univ-56-38>، (12)15
- msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/7207

-الجامعة الإلكترونية السعودية. (2012). *المهارات الأكاديمية. النظم الخبيرة.*

- جلول، بكوش الجموعي، مومن. (2014). *التصورات الاجتماعية-مدخل نظري-مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (6)، 167-185.*

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/21/11/1/177217>

- الحسن، هشام. (2005). *طرق تعليم الأطفال: القراءة والكتابة. دار الثقافة للنشر والتوزيع.*
- خنفار، سامرة، بوصبع، عائشة. (2022). *واقع المتابعة الأسرية المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية -دراسة ميدانية لعينة من الأولياء-. مجلة العلوم الاجتماعية، 16(1)، 477-489.*

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/305>

- دورون، رولان، بارو، فرانسوا. (1993). *موسوعة علم النفس: معجم مصطلحات. (فؤاد شاهين، مترجم، المجلد3). منشورات عويدات.*

- زمام، نور الدين، ونجن، سميرة. (2012). *محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء. دفاتر المخبر، 7(1)، 293-306.*

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/80727>

- سبيتان، فحي ذياب. (2010). *ضعف التحصيل الطلابي المدرسي. دار الجندارية للنشر والتوزيع.*

- السرطاوي، عبد العزيز، طيبي، سناء، روجي عبدات. (2006). *مدى ممارسة أولياء الأمور للمهارات المسبقة للقراءة والكتابة مع أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة بدولة الإمارات العربية*

<http://www.gulfkids.com/pdf/Saday-UAE.pdf>. المتحدة

- الشخص، عبد العزيز السيد، الكيلاني، السيد أحمد، أحمد، مروة كمال. (2017). مقياس المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة الإرشاد النفسي، 49،

<https://search.mandumah.com/Record/819632>. 658 -565

- ضيف الله، أحمد، حدار الخير، زيتوني، يوسف. (2016). دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى والثانية ابتدائي. وزارة التربية الوطنية.

- عاشور، راتب قاسم، مقدادي، محمد فاخر. (2009). المهارات القرائية والكتابية (طرائق تدريسها واستراتيجياتها). دار المسيرة.

- عبد الوهاب، سمير، الكردي، أحمد علي، سليمان، محود جلال الدين. (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. (ط2). الدقهلية للطباعة والنشر.

- فالق، هاجر، بن علي، راجية. (2022). المدرسة من منظور التمثلات الاجتماعية للأولياء للمدرسة، دراسة ميدانية على عينة من الأولياء بمدينة باتنة. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 1(23)، 342-327.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/97/23/1/195857>

- مامش، نجية. (2022). المشاركة الوالدية في العملية التعليمية وعلاقتها بالأداء الدراسي للطفل. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 7(2)، 1145 -1175.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/309>

- مرعي، أحمد أبو الهلال توفيق، النثل، سعيد، عدس، عبد الرحمان، الوقفي، راضي. (1993). المرجع في مبادئ التربية. دار الشروق.

- مسلم، محمد. (2007). مقدمة في علم النفس الاجتماعي. دار قرطبة.

- المهدي، أسامة.(2015). ما المقصود بمشاركة أولياء الأمور في تعليم أبناءهم؟

<https://ae.linkedin.com/pulse>

- ملحم، سامي محمد. (2002). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط2). دار المسيرة.

- النشرة الرسمية للتربية الوطنية. (2008). *القانون التوجيهي للتربية الوطنية*. الجمهورية

الجزائرية الديمقراطية الشعبية. <https://www.joradp.dz/FTP/jo->

[arabe/2008/A2008004.pdf](https://www.joradp.dz/FTP/jo-arabe/2008/A2008004.pdf)

- النصار، صالح بن عبد العزيز. (2005). *تعليم الأطفال القراءة، دور الأسرة والمدرسة*. مكتبة

الملك فهد الوطنية.

- وزارة التربية الوطنية. (2016 أ). *مناهج مرحلة التعليم الابتدائي*. وزارة التربية الوطنية.

<https://www.academie-educ.com/2019/10/Primary-education->

[curricula-pdf.html](https://www.academie-educ.com/2019/10/Primary-education-curricula-pdf.html)

- وزارة التربية الوطنية. (2016 ب). *الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية من التعليم الابتدائي*.

وزارة التربية الوطنية. <https://www.h-onec.com/p/wathika-morafika->

[primaire.html](https://www.h-onec.com/p/wathika-morafika-primaire.html)

- نايت سليمان، الطيب، تكال، نسيم ورد، بوعبد الله، السعيد، عمارة بلقاسم. (2016). *دليل*

الأستاذ للسنة الثانية من التعليم الابتدائي. وزارة التربية الوطنية. <https://www.edu->

[dz.com/2019/08/2_64.html](https://www.edu-dz.com/2019/08/2_64.html)

- اليزيدي، أمين عيد الله، السفيناني، هلال محمد علي سيف. (2021). برنامج مقترح لمعالجة ضعف مهارات اللغة العربية (القراءة الكتابية، التعبيرية) لدى طلبة التعليم العام والجامعي. مجلة

المهرة للعلوم الإنسانية، 10، 375-428. <https://hu.edu.ye/hu-journals/index.php/mjh/article/view/58>

- وطفة، علي أسعد، الشهاب، علي جاسم. (2003). علم الاجتماع المدرسي. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

- الوكيل، الشيماء محمد عبد الله، التهامي، السيد يس، سليمان عبد الرحمن سيد. (2016). مقياس تقييم المهارات الأكاديمية الأساسية لدى الأطفال. 40(1). مجلة كلية التربية في العلوم النفسية. جامعة عين الشمس. ص 15-113.

- اليزيدي، أمين، السفيناني، هلال محمد. (2021) برنامج مقترح لمعالجة ضعف مهارات اللغة العربية-القراءة، الكتابية، التعبيرية- لدى طلبة التعليم العام والجامعي. مجلة المهرة للعلوم الإنسانية، 10، 375-428.

- Abric, J.C. (1993). *Central system, peripheral system: their function and roles in the dynamic of social representation. Papers on social representations*, 2(2), 75-78. [https://psr.iscte-](https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/download/126/90)

[iul.pt/index.php/PSR/article/download/126/90](https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/download/126/90)

- Abric. J.C. (2001). *L'approche Structurale des représentations, Développement récent, Psychologie et société, in Moscovici. S, Buschini. F, méthodes des sciences humaines.* PUF.

- Abric. J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Erès, Romanville saint-ange.

- APA. (2020). *Guidelines for APA referencing and essay writing*.

Southern institute of technology.

[https://www.sit.ac.nz/Home/FAQs/Student-Information-](https://www.sit.ac.nz/Home/FAQs/Student-Information-FAQs/ArtMID/7337/ArticleID/664/APA-Referencing)

[FAQs/ArtMID/7337/ArticleID/664/APA-Referencing](https://www.sit.ac.nz/Home/FAQs/Student-Information-FAQs/ArtMID/7337/ArticleID/664/APA-Referencing)

- Apostolidis, T. (2006). Représentations Sociales et Triangulation:

Une Application en Psychologie Sociale de la Sante. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 211-226. <https://www.academia.edu/3692565/>

- Bamba, A., & Dembele, K. (2019). Suivi parental et performance scolaire dans l'enseignement fondamental au Mali: le cas de la commune VI du district de Bamako. *The Journal of Quality in Education*, 11(17), 160-185. .DOI: 10.37870/joqie.v11i17.255.

- Berestovoy, P. (sd). La contribution de la théorie des représentations sociales à l'étude des conflits d'usage en environnement. *Journal International sur les Représentations Sociales*, (3)1,68-74 .

- Bessai, R. (2016) L'image de l'école publique algérienne chez les parents d'élèves . *Revue Sciences Humaines* ,1(45), 169-186.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/39/2/1/23245>

- Bi Nguema, Nadge Bikie.(2015). Les représentations sociales de l'école des parents bakoya du Gabon [Thèse de doctorat. Université du Québec].
<https://constellation.uqac.ca/3750/>

- Boubekeur, F. (1997). Les représentations des objectifs de l'école par les parents en algérie. *Revue française de pédagogie*, 118, 52-59.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1175>.

- Castellotti, V., & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. DGIV.

- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

- Coté, p. (2015). *Activités de collaboration école-famille mises en place par des enseignants œuvrant dans des écoles primaires accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés*. Université du québec.

- Cottrell, S. (2013).The study skills handbook. stella cottrell. UK(4ed).
<https://www.ils.school/files/High%20Students>.

- Danic, I. (2006). La notion de représentation pour les sociologues. *Premier aperçu. ESO*, (25), 29-32. <https://studylibfr.com/doc/2029194/la-notion-de-repr%C3%A9sentation-pour-les-sociologues>.

- Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., & Nadeau, J. (2008).
Accompagnement parental dans l'apprentissage en Lecture
Des élèves canadiens. *Mc Gill Journal Of Education*, 43(3), 245-264.
<https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2008-v43-n3-mje2904/029698ar.pdf>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à
participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue Des Sciences
de L'éducation*, 30(2), 441-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école, les
familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de
l'avenir. *La revue de l'ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes
conjugaux et familiaux du Québec*, 131, 108-117.
[https://revueintervention.org/wp-
content/uploads/2020/05/intervention_131_10._travail_social.pdf](https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_131_10._travail_social.pdf)
- Epstein, J.L.(2010). School/ Family/ Community Partnerships.
KAPPAN digital edition exclusive, 92(3), 81-97.
[https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-
ED467082.pdf](https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf)
- Feyfant, A. (2006). Les parents et l'école. *la lettre d'information*, 22, 1-
11. <http://www.inrp.fr/vst>
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents? *Dossier
de veille de l'IFÉ*, 98, 1-24. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

- Flament, Claude. (2001). Approche structurales et aspect normatifs des représentations sociales. *Psychologie et société*,4(12),1-10

-Fortin-Pellerin, Laurence. (sd). Contributions théoriques des représentations sociales à l'étude de l'empowerment: le cas du mouvement des femmes. *Journal International sur les Représentations Sociales*,3(1), 57-67.

- Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication. Information Médias Théories*, 6(2-3), 14-41.

<https://doi.org/10.3406/comin.1984.1284>

- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*(5ed). Presse Universitaire de France.

- Haladyna, T.M., Downing, S.M., & Rodriguez, M.C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-334.

<https://psycnet.apa.org/record/2002-15954-005>

- Hoover-Dempsey, K.V., & Howard. M. S. (1997). Why do parents become involved in their children's education. *Review of education research*, 67(1).

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543067001003>

- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A., Pourtois, J.P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Participation des familles et inclusion sociale*, 32(3), 649-664.
<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politiquedutilisation/>
- Grabovschi, C. (2011). L'étude des représentations sociales de l'alimentation : Une approche développementale intégrative. *Educação e Cultura Contemporânea*, 16(8). Rio de Janeiro, Brésil, Universidade Estácio de Sá, 1-20.
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/164/137>
- Grégory, V. (2012). Qu'est-ce qu'une bonne école ? Représentations d'adultes et échecs d'élèves. *Education & Formation*, 13- 32.
<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=13&idRes=114>
- Kassema, J.J. (2019). Knowledge and skills: What do we know about It. *Social Science Research Network*, <https://ssrn.com/abstract=3381008>
- Laaroussi, V., Rachédi, M., Kanouté, L., Fasal. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Écoles et familles de minorités ethnoculturelles*, 34(2), 291-311. <https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

- Lo Monaco, G., & L'heureux ,F.(2007). Représentation sociale : théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de psychologie sociale*, (1) 55. <https://hal.science/hal-01736607>
- Major, I.B., Wicker, J.R. Improving teaching though test item analysis. academic instructor and allied officer school Maxwell AFB. *USAF Instructor's Journal*, 4(3).
- Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales*. (6ed). PUF.
- Menda, P. B. (2020). Participation, suivi et implication des parents dans la scolarité de leurs filles en république démocratique du Congo: Analyse Diagnostique de Disparités Scolaires. *Global Journal of Human-SOCIAL Science: A arts & Humanities- Psychology*, 20(7), 24-36.
<https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/102165/4>
-Participation-Suivi-et-Implicationdes_JATS_NLM_xml
- - Moscovici, S. (1976). *Le réenchantement du monde*. Le Seuil.
- - Moscovici, S. (1990). The original of social representations: a response to Michael. *New Idea in Psychol*, 8(3), 383-388.
- Moscovici, S. (1993). Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. *Papers on Social Représentations*, 2(3), 1-170.
<https://psycnet.apa.org/record/1991-15224-001>

- OSSIRI, L., Annette, M., & OSSIRI, Y. F.(2018).Représentation sociale de l'école et participation sociale des parents d'élevés du primaire dans le département de Gueyo . *Revue Ivoir Anthropol Sociol KASA BYA KASA*,(38),
- Pelt, V, (2013). Le groupe comme élément clé dans le processus de co-construction de la problématique lors d'une recherche-action en milieu scolaire. *Canadian journal of éducation*, 36(4), 144-174. <http://www.cje-rce.ca>
- Pereira de Sá, C. (1994). Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement. *Papers on Social Representations*, 3(1), 1-138.
http://www.psr.jku.at/psr1994/3_1994desa.pdf
- Petit Larousse.(1989).ATILF.
- Ramos, J.M. (1994). La méthode des spécificités appliquée aux objectivation du temps représenté. *Papers on social représentation*, 3(1), 75-85. <https://www.univ-montp3.fr/fr/node/177801>
- Râteau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La théorie des représentations sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología* , 6(1), 1-21.
<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n1/v6n1a02.pdf>.

- Samuel, F., & Hamon, J.F.(2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1(85), 69-109. DOI 10.3917/cips.085.0069
- Serge, J.L. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service Social*, 57(2), 5–19.
<https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.
- Simpson, S. (2015). Essential study skills. Talanx
- Tazouti, Y., Flieller, A., Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire). *Revue française de pédagogie*, 151, 29-46.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3273
- Tazouti, Y., & Farlégal, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La Revue Internationale De L'éducation Familiale*, 2(28), 23-40. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-educationfamiliale-2010-2-page-23.htm>
- tazouti, y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 97-116. DOI 10.3917/rief.036.0097

- Tremblay, P. (s.d). Les représentations sociales de la dépression ; voies une approche pluri méthodologique intégrant noyau central et principes organisateur. *Journal international sur les représentations sociales*, 2(1), 44-56.
- Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M., & Giroux, P. (2015). La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis pour la formation initiale des enseignants du primaire? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(2), 1-28. <http://www.cje-rce.ca>.
- Utzschneider, A., Doucet, J.J., & Bourque, J. (2009). Influence parentale sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, (12)2, 227–242. <https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>
- Vidaller, V. (2007). *Le travail une représentation sociale en transformation* [Paper présentation]. Congrès international. Strasbourg.



الملاحق



الصورة الأولية لاستبيان التمثلات الاجتماعية للمدرسة

البيانات الشخصية

اسم المدرسة:

صفة الوالي الذي أجاب عن الاستبيان : الأب الأم

سن الأم :.....، المستوى التعليمي:

سن الأب:.....، المستوى التعليمي:

مهنة الأب :

مهنة الأم:

الحالة الاقتصادية للأسرة: جيدة حسنة متوسطة ضعيفة

عدد الأطفال:.....، عدد الأطفال المتمدرسين في المرحلة

الابتدائية:

التعليمة:

سيد(ت)ي الفاضل (ة)

تختلف التمثلات والمفاهيم التي يحملها الأفراد عموما والأولياء خصوصا عن المدرسة، وفي هذا الصدد، وفي إطار إنجاز أطروحة دكتوراه تهتم بالكشف عن هذه التمثلات نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يهدف لتحديد تمثلات الأولياء عن المدرسة، ونرجو منكم التكرم للإجابة عن كل عبارات الاستبيان (56) بكل مصداقية، مع العلم انه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، بل مجرد آراء وأفكار قد تختلف من ولي لآخر.

اقرأ البنود بتمعن ثم اختر بديلا واحدا من بين البدائل الخمس المقترحة لكل عبارة بوضع علامة (x).

تمثل المدرسة بالنسبة لي مؤسسة:

الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	تعمل على إعداد الأجيال					
2	تعد ابني وتبنيه من جميع الجوانب (المعرفية، الأخلاقية، السلوكية،...)					
3	تسمح لابني بزيادة معارفه ومعلوماته					
4	تلقن ابني المعارف و المعلومات التي يحتاجها في حياته.					

					مرحلة الزامية يجب على ابني تخطيها	5
					لا تضمن مستقبل الأطفال	6
					تبني الانسان المتكامل	7
					تساعد في تنمية المجتمع	8
					أساسية للنجاح في الحياة العملية	9
					تساعد ابني على رسم مستقبله والتخطيط له.	10
					خطوة لا بند منها لتحصيل ابني وظيفة في المستقبل	11
					معزولة عما يحيط بها كواقع (في مناهجها/ طرائقها/ أهدافها...)	12
					تنقل الموروث الثقافي، والاجتماعي.	13
					تبني وتؤسس هوية للمتمدرسين.	14
					المدرسة هي مستقبل ابني	15
					تنمي مهارات الابتكار والابداع عند الاطفال	16
					ضغطا إضافيا لي	17
					لا تتماشى مع حاجات الأطفال	18
					تهيئ ابني لفهم الحياة الاجتماعية والمساهمة فيها	19
					تكسب ابني نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة	20
					تعمل على اثارة دوافع الأطفال للتعلم والمعرفة.	21
					تعمل على بناء ميول واهتمامات الأطفال المستقبلية.	22
					لا تساير التغيرات التي يعرفها المجتمع والعالم	23
					تضمن التكفل بابني الى ان يصل السن الذي يستطيع ان يقرر فيه مستقبله.	24
					لاكتساب مبادئ الصداقة والتفاعل الاجتماعي	25
					تعمل على المحافظة على قيم ومعتقدات المجتمع	26
					تلبي رغبات وحاجات ابني في التعلم.	27
					مؤسسة مهمة يجب على الطفل أن يمر بها ليبنى مستقبله.	28
					تستقبل الأطفال وتلهمهم الى غاية سن معينة	29
					تخلق الملل والرتابة للطفل.	30
					تنمي الذكاء	31
					لتنمو السليم لطفلي	32
					تعطي الفرصة لابني لاختيار توجهه وميله العلمي والمهني.	33
					تنمي قدرات واستعدادات ابني	34

					مضيعة لوقت وجهد الأطفال	35
					مصدر ضغط لابني	36
					يتفاعل فيها طفلي ويبيني علاقاته مع الاخرين	37
					تساعد طفلي في تحقيق التكيف الاجتماعي	38
					تحقق النجاح لابني	39
					تكسب الخبرات والمهارات لابني.	40
					بيئة غير آمنة لابني	41
					المدرسة لاكتساب آلية القراءة و الكتابة	42
					تغرس قيم المواطنة وحب الوطن في الأطفال.	43
					تنمي في ابني القيم الروحية والدينية	44
					تحقق مكانة مستقبلية لابني	45
					تكسبه مكانة اجتماعية مرموقة	46
					تزيد من أزمة البطالة في المجتمع	47
					لا أعتد عليها لنجاح ابني	48
					تعلم ابني القيم والمبادئ الأخلاقية	49
					تهذب سلوك ابني	50
					مصدر مهم للمعرفة بالنسبة لابني	51
					تجعل ابني يشغل طاقته في كل ما هو مفيد	52
					يجتمع فيها الأطفال لتميرير الوقت بداعي التربية والتعليم	53
					الجزء المهم في الحياة	54
					يتعلم فيها ابني المثابرة والتميز	55
					مكان لإبعاد ابني عن الآفات الاجتماعية	56

الصورة الأولى لاستبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أساعد ابني في واجباته المدرسية					
2	أعيد شرح الدروس لابني					
3	أتواصل مع معلم ابني للتحدث عن تدرس ابني					
4	أذهب للاستفسار عن سلوك ابني داخل المدرسة					
5	أعمل على تحفيز ابني كل قاعدة يكتبها					
6	أعاقب ابني عند حصوله على نتائج دراسية متدنية					
7	أطلب من المعلم مواطن القوة والضعف الخاصة بابني					
8	أحرص على المشاركة في الأنشطة المنظمة من طرف المدرسة					
9	أساعد ابني في قراءة النصوص					
10	أدرب ابني على الكتابة في المنزل					
11	لا أذهب إلى المدرسة إلا لاحضار دفتر نقاط ابني فقط					
12	أعمل على أن تربطني علاقة جيدة مع المعلم					
13	أساعد ابني في تنظيم وقته لانجاز واجباته					
14	أشجع ابني في دراسته بمكافأته					
15	أتواصل مع معلم ابني باستخدام موقع الالكتروني خاص					
16	أحرص على حضور أيام الاستقبال بالمدرسة بشكل مستمر					
17	ابني لا يحتاج لمساعدة في دراسته					
18	أشتري لابني كتب خارجية تساعده في دراسته					
19	أحاول الاجتماع بمعلم ابني مرة في الشهر على الأقل					
20	لا أذهب للمدرسة إلا إذا كان هناك مشكل					
21	أعتمد على الدروس الخصوصية لمتابعة ابني					
22	أعمل على توفير بعض التمارين الاضافية لابني					
23	أتواصل مع المعلم عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي					
24	أتواصل مع المعلم باستخدام البريد الالكتروني					
25	أستطيع التواصل مع المعلم كتابيا					
26	أسأل ابني عن الدروس التي لم يفهمها لأراجعها معه					

					27	أسأل معلم ابني عن كل ما يتعلق بتمدرسه
					28	أطلب نصائح من المعلم عن كيفية التعامل مع الطفل
					29	لا أتأكد من انجاز ابني لواجباته المدرسية
					30	أساعد ابني في دارسته في فترة الامتحانات فقط
					31	أستعمل الهاتف للتحدث مع المعلم
					32	لا أشترك في اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ
					33	أتابع ابني من خلال الذهاب ليوم الاستقبال فقط
					34	لا أدعم ابني دراسيا
					35	أتحاور مع ابني كيف قضى يومه في المدرسة
					36	أقدم المساعدة لابني في دراسته إلا في حالة وجود صعوبة فقط

ملحق قائمة الأهداف السلوكية التي يقيسها الاختبار حسب كل كفاءة ختامية.

1- الأهداف السلوكية المرتبطة بالكفاءة الختامية لفهم المنطوق

1-1-1 يرد استجابة لما يسمع:

1-1-1-1 يفهم المعنى العام لنصوص منطوقة ذات دلالة:

- يعيد سرد قصة سمعها.

- يجيب عن أسئلة حول النص.

- يعبر برسم بعد سماع القصة.

- يعيد سرد قصة

1-1-2 يحصل على معلومات محددة من نصوص منطوقة ذات دلالة:

- يكمل معلومة ناقصة.

- يلخص القصة التي سمعها في جملة معطاة.

- يجيب عن أسئلة تبدأ ب: من، أين، كيف، ماذا، لماذا، ...

1-1-3 يفهم تسلسل الأحداث في النص المنطوق:

- ينفذ تعليمات وردت في النص.

- يعيد ترتيب أحداث نص المنطوق.

1-2 يتفاعل مع النص المنطوق:

1-2-1 يفهم معاني الكلمات غير مألوفة بالاعتماد على تبرة الصوت والسياق:

- يربط كلمات بصور لتحديد المعنى.

- يدرك معاني كلمات من خلال التمثيل.

- يفهم الكلمات الجديدة في سياقات مختلفة.

1-2-2 يفهم معاني كلمات غير مألوفة بالاعتماد على نبرة الصوت والسياق:

- يعبر عن مختلف الانفعالات بالملامح والحركات الجسمية.

- يعرف مستويات الصوت وإيقاعاته لتحديد المعنى.

- يفسر الإيماءات بعبارات مناسبة.

1-3 يربط بين النص المنطوق والمكتسبات القبلية:

1-3-1 يربط بين النص المنطوق والمكتسبات القبلية.

- يفسر أحداث النص المنطوق إنطلاقاً من فهمه الخاص.

- يسرد أحداث قصص مشابهة.
- 1-3-2 يطبق تعليمات وإرشادات النص المنطوق في الواقع المعاش.
- ينفذ إرشادات ويتجاوب مع التعليمات.
- يلعب الأدوار.
- 1-3-3 يحدد أساليب التواصل المستعملة في النص المنطوق:
- يعين أطراف الحوار.
- يغير كلمات واردة في الحوار بكلمات من عنده.
- 1-4-4 يقيم مضمون النص المنطوق:
- 1-4-1-1 يصدر أحكاما على النص المنطوق:
- يختار الشخصية المفضلة ويعلل اختياره.
- 1-4-2-2 يميز الجو السائد في النص المنطوق من خلال نبرة الصوت.
- يحدد الألفاظ الدالة على الانفعالات.
- يزاوج بين الانفعال والحركة.
- 2- الأهداف السلوكية المرتبطة بالكفاءة الختامية للتعبير الشفهي
- 1-2 يفهم حديثه:
- 1-1-2-1 يسرد قصة مقروءة أو مرئية أو مسموعة:
- يسرد قصة إنطلاقا من مشهد، أو صور.
- يرتب أحداث قصة حسب تسلسل منطقي.
- يكمل أحداث قصة.
- 1-2-2 يعيد حكاية من الواقع أو من الخيال أو من كليهما.
- يروي حكاية شاهدها أو سمعها.
- يحكي عن تجربة عايشها.
- يخبر عن الوقائع والأحداث.
- 2-2 يتواصل مع الغير:
- 1-2-2-1 يصف أشياء وأحداثا:
- يعبر عن مشهد معروض أمامه.
- يكمل الأجزاء الناقصة من مشهد.

- يصف أماكن من محيطه القريب.
- 2-2-2 يتبادل الحديث:
- يلعب دوره كطرف في الحديث.
- يربط الاتصال بالغير بواسطة الإشارة والإيماء.
- ينقل عن غيره قصة دون تحريف.
- 3-2 يقدم ذاته ويعبر عنها:
- 1-3-2 يوجه إرشادات عن مواصفات مألوفة:
- يقدم إرشادات لكيفية العناية بالوسائل المختلفة.
- يمارس سلوكا وفق اللفظ المنطوق.
- 2-3-2 يعبر عن الرأي أو المشاعر باستعمال روابط السبب:
- يعطي توجيهات ويبرز فوائدها.
- يقدم نصائح ويذكر بالعواقب.
- 3-3-2 يعبر عن الرأي والمشاعر في موضوع مألوف:
- يتحدث عن نفسه.
- يستعمل الإيماءات والنبرات الصوتية لإفهام غيره.
- 3- الأهداف السلوكية المرتبطة بالكفاءة الختامية لفهم المكتوب**
- 1-3 يفهم ما يقرأ:
- 1-1-3 يستخرج معلومات صريحة:
- يحدد معلومات صريحة في النص، مثل: من، أين، متى، ماذا، كم؟
- يكمل جملا تحتوي على معلومات ناقصة من النص.
- 2-1-3 يستخرج معلومات من السندات البصرية المرافقة:
- يختار من عدة حمل، حملة تلائم صورة معطاة.
- يستقي معلومات بالاعتماد على سنج توضيحي موافق للنص.
- 2-3 يعيد بناء المعلومات الواردة في النص:
- 1-2-3 يفهم معاني كلمات بالاعتماد على سياق:
- يربط بين الكلمة وضدها.
- 2-2-3 يفهم العلاقات بين أجزاء النص:

- يرتب جملا معطاة حسب ورودها في النص.
- يستبدل كلمة بكلمة دون تغير معنى الجملة.
- يبحث عن الحلول لتجاوز العوائق.

3-2-3 يفهم التمثيل الكتابي:

- يتعرف على علامات الوقف.

3-3 يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب:

1-3-3 يطبق تعليمات وإرشادات:

- ينفذ تعليمات من واقعه القريب على شاكلة ما جاء في النص المكتوب.
- يصوغ تعليمات معتمدا على نموذج مقترح.
- يؤدي مهمة طبقا لتعليمات محددة.

2-3-3 يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النص مع السندات البصرية:

- يختار الدال والمدلول.

- يختار من متعدد.

3-3-3 يؤدي المعنى ويمثله:

- ينطق الحروف من مخارجها الصحيحة.

- يقرأ وحدات لغوية مكتوبة.

- ينطق الحركات على أواخر الكلمات بطريقة صحيحة.

- يميز بين الحروف المتقاربة في الشكل.

- يميز بين حركات المد.

- ينطق التنوين و الشدة و الإشباع.

- يميز بين الشمسية والقمرية.

- يراعي علامات الترقيم.

- يحسن سرعته في القراءة.

- يستظهر النصوص المحفوظة بأداء جيد.

4-3 يستعمل استراتيجيات القراءة و يقيم مضمون النص المكتوب:

1-4-3 يفهم الهدف من النص:

- يقدم معلومات.

- يعرض إرشادات.
- 2-4-3 يعبر عن آرائه في مضمون النص:
- يختار الشخصية المفضلة في النص.
- 4- الأهداف السلوكية المرتبطة بالكفاءة الختامية للتعبير الكتابي.
- 1-4 يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية:
- 1-4-4 يمارس التخطيط:
- يمسك أداة الكتابة مسكا صحيحا.
- يعتدل في جلسته.
- يرسم خطوطا وأشكالا ممهدة للكتابة.
- يخط الحروف منفردة.
- 2-4-4 يستعمل القلم لأغراض شتى:
- يكتب الحرف في مختلف الوضعيات.
- يحترم مقاييس الكتابة.
- يلتزم بالإطار المخصص للكتابة.
- 3-4-4 يشكل الحروف والأصوات:
- يستعمل المد والتتوين مع الحركات
- ينقل الحروف والأصوات نقلا سليما.
- يكتب على السطر
- 2-4 يتحكم في مستويات اللغة العربية:
- 1-2-4 يخط الحروف والأصوات في مواطن شتى:
- ينقل كلمات مألوفة تتضمن الحروف المدروسة.
- يستعمل المسودة واللوحة لتجريب كتابته.
- 2-2-4 يكتب من مسموع:
- ينسخ الحروف والكلمات غير المكتوبة.
- يحافظ على البعد بين الكلمات والجمل القصيرة عند نسخها.
- يوظف علامات الوقف.
- 3-4 ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل:

1-3-4 يرتب نصا قصصا من الواقع او الخيال:

- يختار من متعدد جملة/ حملا تعبر عما يراه في صورة معطاة.

2-3-4 يشتمل على أحداث متسلسلة:

- يكون جملا يستعمل فيها كلمة أو عبارة معطاة.

- يكمل برصيد مقدم معنى جمل.

- يرتب عدة صور تعبر عن قصة.

3-3-4 يختار كلمات من رصيد لتبرير معنى:

- يكمل فراغات لتشكيل نص يتركب من 4 إلى 6 جمل.

- يلعب بالكلمات لانتاج منصوصات ذات دلالة.

4-3-4 يرتب تعليمات بسيطة بالترتيب الصحيح عن موضوعات مألوقة:

- يكتب إرشادات بسيطة بالترتيب حول موضوع ما أو صور معطاة بالترتيب.

- يعد بطاقة هوية شخصية تشتمل أهم المعطيات.

- يراجع النصوص الذي أنتجه ويصححه.

5-3-4 يختار وينظم الأفكار:

- يحرر نصا إرشاديا لكيفية استعمال دواء، جهاز، ...

- يملأ استمارة معلومات

6-3-4 ينجز بطاقة دعوة، أو تهنئة:

- ينجز ضمن مشروع نموذجا لبطاقة تهنئة.

- ينجز بطاقة دعوة، مستعينا بمخزون من كلمات وعبارات تهنئة مساعدة.

- ينتج شعارات، لوحات للمشاركة في احتفالات وطنية أو أعياد دينية.

استبيان التمثلات الاجتماعية للمدرسة في صورته النهائية

البيانات الشخصية

اسم المدرسة:

صفة الوالي الذي أجاب عن الاستبيان : الأب الأم

سن الأم:، المستوى التعليمي:

سن الاب:، المستوى التعليمي:

مهنة الاب:

مهنة الام:

الحالة الاقتصادية للأسرة: جيدة حسنة متوسطة ضعيفة

عدد الأطفال:، عدد الأطفال المتمدرسين في المرحلة

الابتدائية:

التعليمة:

سيد(ت) ي الفاضل (ة)

تختلف التمثلات والمفاهيم التي يحملها الأفراد عموماً والأولياء خصوصاً عن المدرسة، وفي هذا الصدد، وفي إطار إنجاز أطروحة دكتوراه تهتم بالكشف عن هذه التمثلات نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يهدف لتحديد تمثلات الأولياء عن المدرسة، ونرجو منكم التكرم للإجابة عن كل عبارات الاستبيان (37) بكل مصداقية، مع العلم انه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، بل مجرد آراء وأفكار قد تختلف من ولي لآخر.

اقرأ البنود بتمعن ثم اختر بديلاً واحداً من بين البدائل الخمس المقترحة لكل عبارة بوضع علامة (x).

الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض بشدة	معارض
1	تعمل على إعداد الأجيال					
2	تبني الإنسان المتكامل					
3	تسمح لابني بزيادة معارفه ومعلوماته					
4	لا تضمن مستقبل الأطفال					
5	تساعد في تنمية المجتمع					

					6	تنقل الموروث الثقافي والاجتماعي
					7	تنمي مهارات الابتكار والابداع عند الأطفال
					8	ضغطا إضافيا لي
					9	لا تتماشى مع حاجات الأطفال
					10	تبنى وتؤسس هوية للمتمدرسين
					11	تهيئ ابني لفهم الحياة الاجتماعية والمساهمة فيها
					12	تعمل على إثارة دوافع الأطفال للتعلم والمعرفة
					13	تعمل على بناء ميول واهتمامات الأطفال المستقبلية
					14	تعمل على المحافظة على قيم ومعتقدات المجتمع
					15	تلبى رغبات وحاجات ابني في التعلم
					16	تنمي الذكاء
					17	مضيعة لوقت وجهد الأطفال
					18	مصدر ضغط لابني
					19	للنمو السليم لطفلي
					20	يتفاعل فيها طفلي ويبنى علاقاته مع الآخرين
					21	تنمي قدرات واستعدادات ابني
					22	تحقق النجاح لابني
					23	بيئة غير آمنة لابني
					24	تزيد من أزمة البطالة في المجتمع
					25	تساعد طفلي في تحقيق التكيف الاجتماعي
					26	تغرس قيم المواطنة وحب الوطن في الأطفال
					27	تكسب الخبرات والمهارات لابني
					28	تحقق مكانة مستقبلية لابني
					29	لا أعتمد عليها لنجاح ابني
					30	تخلق الرتابة والملل
					31	تنمي في ابني القيم الروحية والدينية
					32	تعلم ابني القيم والمبادئ الأخلاقية
					33	تكسبه مكانة اجتماعية مرموقة
					34	مصدر مهم للمعرفة بالنسبة لابني
					35	تهذب سلوك ابني
					36	تجعل ابني يشغل طاقته في كل ما هو مفيد
					37	يتعلم فيها ابني المثابرة والتميز

استبيان المتابعة المدرسية من طرف الأولياء في صورته النهائية

البيانات الشخصية

اسم المدرسة:

صفة الولي الذي أجب عن الاستبيان : الأب الأم

سن الأم:، المستوى التعليمي:

سن الاب:، المستوى التعليمي:

مهنة الاب :

مهنة الام:

الحالة الاقتصادية للأسرة: جيدة حسنة متوسطة ضعيفة

عدد الأطفال:، عدد الأطفال المتمدرسين في المرحلة الابتدائية:

التعليمة:

سيد(ت)ي الفاضل (ة)

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه تهتم بمتابعة الأولياء المدرسية للتلاميذ، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يهدف لتحديد كيفية متابعتكم، ونرجو منكم التكرم للإجابة عن كل عبارات الاستبيان بكل مصداقية، مع العلم انه لا توجد إجابات صحيحة او خاطئة، بل مجرد آراء وأفكار قد تختلف من ولي لأخر.

اقرأ البنود بتمعن ثم اختر بديلا واحدا من بين البدائل الخمس المقترحة لكل عبارة بوضع علامة (x).

الرقم	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أساعد ابني في واجباته المدرسية					
2	أعيد شرح الدروس لابني					
3	أتواصل مع معلم ابني للتحدث عن تدرسه ابني					
4	أذهب للاستفسار عن سلوك ابني داخل المدرسة					
5	أعمل على تحفيز ابني كل قاعدة يكتبها					
6	أعاقب ابني عند حصوله على نتائج دراسية متدنية					
7	أطلب من المعلم مواطن القوة والضعف الخاصة بابني					
8	أحرص على المشاركة في الأنشطة المنظمة من طرف المدرسة					
9	أساعد ابني في قراءة النصوص					
10	أدرب ابني على الكتابة في المنزل					

					11 لا أذهب إلى المدرسة إلا لاحضار دفتر نقاط ابني فقط
					12 أعمل على أن تربطني علاقة جيدة مع المعلم
					13 أساعد ابني في تنظيم وقته لانجاز واجباته
					14 أشجع ابني في دراسته بمكافأته
					15 أتواصل مع معلم ابني باستخدام موقع الالكتروني خاص
					16 أحرص على حضور أيام الاستقبال بالمدرسة بشكل مستمر
					17 ابني لا يحتاج لمساعدة في دراسته
					18 أشتري لابني كتب خارجية تساعده في دراسته
					19 أحاول الاجتماع بمعلم ابني مرة في الشهر على الأقل
					20 لا أذهب للمدرسة إلا إذا كان هناك مشكل
					22 أعمل على توفير بعض التمارين الاضافية لابني
					22 أتواصل مع المعلم عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي
					23 أتواصل مع المعلم باستخدام البريد الالكتروني
					24 أستطيع التواصل مع المعلم كتابيا
					25 أسأل ابني عن الدروس التي لم يفهمها لأراجعها معه
					26 أسأل معلم ابني عن كل ما يتعلق بتمدرسه
					27 أطلب نصائح من المعلم عن كيفية التعامل مع الطفل
					28 لا أتأكد من انجاز ابني لواجباته المدرسية
					29 أساعد ابني في دراسته في فترة الامتحانات فقط
					30 أستعمل الهاتف للتحدث مع المعلم
					31 لا أشارك في اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ
					32 لا أدعم ابني دراسيا
					33 أتحاور مع ابني كيف قضى يومه في المدرسة
					34 أقدم المساعدة لابني في دراسته إلا في حالة وجود صعوبة فقط

اختبار المهارات الأكاديمية للغة العربية

نص فهم المنطوق

كَانَتْ الْأُمُّ تُحَضِّرُ الْعِشَاءَ وَمَعَهَا مَنَى، جَاءَ أَحْمَدُ: (إم) رَائِحَةُ الْأَكْلِ لَذِيذَةً، أَيْنَ الْأَكْلُ يَا أُمِّي؟ بِسُرْعَةٍ أَنَا جَوْعَانٌ.

حَضَرَتْ الْأُمُّ وَمَنَى الْمَائِدَةَ، وَوَضَعَتْ أَمَامَ كُلِّ وَاحِدٍ صَحْنًا فِيهِ سَمَكَةٌ وَقَلِيلٌ مِنَ السَّلَاطَةِ.

أَحْمَدُ: مَاذَا؟ سَمَكٌ وَسَلَاطَةٌ فَقَطْ.

الْأُمُّ: كُلُّ نَمَّ أَرِيدُكَ إِذَا لَمْ تَشْبَعْ.

أَحْمَدُ: حَسَنًا إِذَا ضَعِيَ الْأَكْلَ فِي صَحْنِي أَوْلَا، وَأَعْطِنِي أَكْبَرَ سَمَكَةٍ.

وَبَدَأَ أَحْمَدُ يَتَنَاوَلُ أَكْلَهُ بِسُرْعَةٍ، وَهُوَ يَقُولُ: " أُرِيدُ أَنْ أَكُلَ كُلَّ السَّمَكِ، فَهُوَ لَذِيذٌ."

بَعْدَ تَنَاوُلِ الْعِشَاءِ بِسَاعَةٍ.

أَحْمَدُ: أَيُّ، أَيُّ، ...، بَطْنِي يُؤَلِّمُنِي وَلَا أَسْتَطِيعُ التَّنَفُّسَ.

الْأُمُّ: هَذَا بِسَبَبِ أَنَانِيَّتِكَ فَقَدْ أَكَلْتَ نِصْفَ كِمِيَّةِ السَّمَكِ الَّتِي حَضَرَتْهَا.

الْأَبُ: أَلَمْ أَنْبِئِكَ لِآدَابِ الْأَكْلِ، وَعَنْ فَوَائِدِ الْإِلْتِمَامِ بِهِ.

➤ أَسْئَلُهُ فَهْمَ الْمَنْطُوقِ

1- أَذْكَرُ شَخْصِيَّاتَ النَّصِّ:

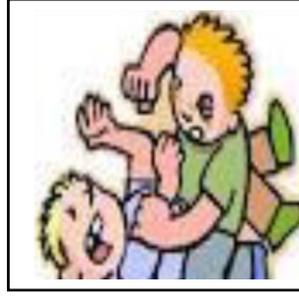
.....

2- مَاذَا تَنَاوَلَ أَحْمَدُ عَلَى الْعِشَاءِ؟

3- مَا رَأْيُكَ فِي سُلُوكِ أَحْمَدُ عَلَى الْعِشَاءِ؟ وَلِمَذَا؟

.....

➤ التَّعْبِيرُ الشَّفَهِيّ: أَعْبُرْ عَنْ كُلِّ صُورَةٍ مُوظِّفًا الصِّيغَةَ الْمُنَاسِبَةَ: لا، هَذَانِ، صَبَاحٌ، أَيْنَ.



.....

➤ فَهْمُ الْمَكْتُوبِ: إِقْرَأِ الْفَقْرَةَ جَيِّدًا، ثُمَّ أَجِبْ

هذا الشَّيْخُ الْفَقِيرُ أَعْمَى، كَانَ يَسِيرُ فِي الشَّارِعِ يَطْلُبُ الصَّدَقَةَ مِنَ الْمَارِينَ. أَرَادَ الشَّيْخُ الضَّعِيفُ أَنْ يَفْطَعَ الشَّارِعَ مِنْ رَصِيفٍ إِلَى رَصِيفٍ، فَلَمْ يَقْدِرْ بِسَبَبِ كَثْرَةِ السِّيَّارَاتِ الْمُسْرِعَةِ، فَهُوَ لَا يَرَى إِشَارَاتِ الْمُرُورِ.

1- اسْتَخْرِجْ مِنَ الْفَقْرَةِ صِدْقَ كُلِّ كَلِمَةٍ: قَلَّةٌ=..... قَوِيٌّ=.....

2- اسْتَخْرِجْ مِنَ الْفَقْرَةِ

فِعْلًا	حَرْفَ جَرِّ	إِسْمَ إِشَارَةٍ
.....

التَّعْبِيرُ الْكِتَابِيُّ:

بَعْدَ الَّذِي حَدَّثَ مَعَ أَحْمَدَ قَرَّرَ أَنْ يُغَيِّرَ مِنْ عَادَاتِهِ أَثْنَاءَ الْأَكْلِ، فَسَاعِدْهُ بِتَقْدِيمِ (05) تَوْجِيهَاتٍ وَ نَصَائِحَ لِأَحْمَدَ عَنِ آدَابِ الْأَكْلِ.

1-.....

2-.....

3-.....

4-.....

5-.....